



Pädagogische  
Hochschule Ludwigsburg  
Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen



Hochschulbibliothek  
Reutlingen

**Sandra Pelger**

**Förderung eines Realschülers  
der siebten Klasse  
mit Lese-Schreibschwierigkeiten**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Sandra Pelger 2014

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

**01.08.2014**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK  
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**THEMA:**

**Förderung eines Realschülers der siebten Klasse mit Lese-  
Schreibschwierigkeiten**

**1. Prüfer/in: Prof'in Dr. Hielscher-Fastabend  
2. Prüfer/in: AkOR'in Krämer**

**Name: Pelger, Sandra**

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung.....</b>	<b>6</b>
<b>I THEORETISCHE GRUNDLAGEN .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Institutionelle Vorgaben.....</b>	<b>9</b>
1.1 Institution Realschule .....	9
1.2 Schreib- und Lesekompetenz innerhalb der Bildungsstandards.....	10
1.3 Verwaltungsvorschrift ‚Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen‘ .....	13
<b>2 Lese-Schreibschwierigkeiten .....</b>	<b>16</b>
<b>3 Ausgewählte Aspekte der Schreibkompetenz .....</b>	<b>19</b>
3.1 Begriffsklärung .....	19
3.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit .....	20
3.3 Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz .....	22
3.3.1 Motivation .....	23
3.3.2 Verfassen von Texten.....	23
3.3.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit .....	24
3.4 Rechtschreibung – ausgewählte Aspekte.....	27
3.4.1 Beziehung zwischen Laut- und Schriftkultur .....	28
3.4.2 Zwei-Komponenten-Modell der Rechtschreibung.....	29
3.5 Schwierigkeiten beim Schreiben .....	32
3.5.1 Lehrprobleme .....	32
3.5.2 Lernprobleme .....	33
<b>4 Ausgewählte Aspekte der Lesekompetenz .....</b>	<b>36</b>
4.1 Begriffsklärung .....	36
4.2 Dimensionen der Lesekompetenz.....	38
4.3 Schwierigkeiten im Bereich Motivation.....	39

<b>5</b>	<b>Möglichkeiten diagnostischer Erhebungen der Schreib- und Lesekompetenz .....</b>	<b>41</b>
<b>5.1</b>	<b>Schreibkompetenz .....</b>	<b>42</b>
5.1.1	Lehrprozesse.....	42
5.1.2	Lernprozesse.....	44
<b>5.3</b>	<b>Lesekompetenz.....</b>	<b>50</b>
5.3.1	Lernprozesse.....	50
<b>6</b>	<b>Fördermöglichkeiten von Teilbereichen der Schreibkompetenz und der Lesemotivation .....</b>	<b>52</b>
<b>6.1</b>	<b>Teilbereiche der Schreibkompetenz.....</b>	<b>52</b>
6.1.1	Motivation .....	52
6.1.2	Verfassen von Texten.....	53
6.1.3	Rechtschreibfähigkeit.....	54
<b>6.2</b>	<b>Teilbereich der Lesekompetenz.....</b>	<b>56</b>
6.2.1	Motivation .....	57
<b>II</b>	<b>FÖRDERUNG AM BEISPIEL TOM.....</b>	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>Ausgangslage der Förderung.....</b>	<b>59</b>
<b>7.1</b>	<b>Beschreibung Toms .....</b>	<b>59</b>
<b>7.2</b>	<b>Diagnostik der Schreibkompetenz und Teilbereichen der Lesekompetenz .....</b>	<b>62</b>
7.2.1	Schreibkompetenz .....	62
7.2.2	Lesekompetenz.....	77
<b>7.3</b>	<b>Begründung der Auswahl der Förderschwerpunkte .....</b>	<b>78</b>
<b>8</b>	<b>Förderung.....</b>	<b>83</b>
<b>8.1</b>	<b>Schwerpunkte und Ziele .....</b>	<b>83</b>
<b>8.2</b>	<b>Durchführung .....</b>	<b>84</b>
<b>8.3</b>	<b>Ergebnisse.....</b>	<b>92</b>
<b>8.4</b>	<b>Reflexion .....</b>	<b>96</b>

8.5 Ausblick .....	99
Fazit .....	101
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	105
Literaturverzeichnis.....	106
Anhang.....	112
Versicherung .....	155

## Einleitung

Das Schreiben sowie das Lesen werden von BARTNITZKY (vgl. 2009, 65) als die zwei Seiten der Medaille ‚Schriftsprache‘ bezeichnet. Deren Besitz ist für eine eigenständige und erfolgreiche Bewältigung des privaten, schulischen oder später beruflichen sowie gesellschaftlichen Lebens von grundlegender Bedeutung (vgl. STECK 2006, 10). Die Vermittlung dieser Schlüsselqualifikationen gelingt nach BALHORN (vgl. 1998, 94) im schulischen Kontext oftmals nicht ausreichend. Dabei definiert er „Lesen und Schreiben nicht nur in einem technischen Sinne, sondern in einem, der Interesse, Lust, Spaß, Ambition, Kompetenz, Freude, Biss einschließt“ (BALHORN 1998, 94). Auch BARTNITZKY (2009, 65) betont, dass „Lesen (wie auch Schreiben) als Bereicherung“ erfahren werden muss.

Unter anderem kann die Komplexität der Bereiche Schreiben und Lesen zu Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich führen, was erhebliche Beeinträchtigungen im täglichen Leben bedingt. Schwierigkeiten der Schreib- und Lesekompetenz weist Tom<sup>1</sup>, der Jugendliche, welcher im Rahmen der Erstellung dieser Arbeit von mir gefördert wurde, auf. Ab Klassenstufe drei und nach dem Wechsel in die fünfte Klasse der Realschule erhielt er aufgrund der Diagnose LRS zusätzlichen Förderunterricht in den Bereichen Rechtschreiben und Lesen. Nach dem Wegfall des sogenannten Nachteilsausgleichs in Klasse sieben, welche er momentan besucht, hat er folgend keinen Anspruch mehr auf diese Förderung, wohingegen seine Schwierigkeiten weiterhin bestehen. Durch seine Bildungsbiographie hat Tom ein hohes Störungsbewusstsein sowie ein negatives Selbstkonzept bezüglich schriftsprachlicher Anforderungen entwickelt, was sich in Vermeidungsverhalten äußert. Durch meine verwandtschaftliche Beziehung zu Tom stellte ich immer wieder fest, wie Tom und dessen Eltern seine Auffälligkeiten im schriftsprachlichen Bereich frustriert der „Krankheit“ LRS zusprachen.

Seit Beginn meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg hatte ich den Vorsatz mich näher mit der Thematik LRS zu beschäftigen, was mir vor Erstellung der vorliegenden Arbeit im Rahmen des in Reutlingen von Frau Crämer angebotenen Seminars „Rechtschreibkompetenz beobachten und fördern“ im Wintersemester 2013/ 14 gelang. Dort wurde mir bewusst, dass verschiedene Sichtweisen im Hinblick auf Schwierigkeiten in den Bereichen Schreiben und Lesen existieren und bestätigt, dass eine adäquate Förderung auch hier gewinnbringend ist. Demzufolge entwickelte sich die Fragestellung der vorliegenden Arbeit: „Inwieweit kann eine individuell angepasste Fördereinheit zu einer effizienten Verbesserung von Teilbereichen der Schreib- und Lesekompetenz führen und somit nach Ende

---

<sup>1</sup> Name ist anonymisiert.

des Nachteilsausgleichs nachhaltige Unterstützung für den weiteren Schul- sowie Lebensweg des Schülers bedeuten?“

Dafür werden zunächst theoretische Grundlagen dargestellt, welche im zweiten Teil der Arbeit für eine theoriegestützte Förderung Toms innerhalb der Bereiche Schreiben und Lesen notwendig sind.

Im theoretischen Teil werden zu Beginn die institutionellen Vorgaben, also die Institution Realschule an sich, die Schreib- und Lesekompetenz des zugrundeliegenden Bildungsplans und die entsprechenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sowie die Verwaltungsvorschrift ‚Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen‘ näher betrachtet, welche die Rahmenbedingungen für die individuelle Förderung darstellen. Es folgt in Kapitel zwei die Thematisierung von Lese-Schreibschwierigkeiten, in dem die historische Entwicklung sowie die unterschiedlichen Sichtweisen betrachtet werden, um diese einordnen und bewerten zu können. Nachfolgend werden ausgewählte Aspekte der Schreibkompetenz dargestellt: Nach einer Begriffsklärung, der Unterscheidung des mündlichen und schriftlichen Bereichs und damit einer bewussten Wahrnehmung der hohen Anforderungen der Schriftsprache, folgt eine Beschreibung der Teilbereiche Motivation, Verfassen von Texten sowie Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit der Schreibkompetenz anhand des Drei-Säulen-Modells von FÜSSENICH (2006). Da die Rechtschreibung innerhalb der Förderung Toms einen hohen Stellenwert einnahm, wird sich im Folgenden der Beziehung zwischen Laut- und Schriftkultur sowie dem Zwei-Komponenten-Modell von SCHEERER-NEUMANN (2003) gewidmet. Mögliche Schwierigkeiten im Bereich Schreiben werden, aufgeteilt nach Lehr- und Lernproblemen, im Folgenden dargestellt. Dem differenzierten Kapitel bezüglich der Schreibkompetenz folgen in Kapitel vier ausgewählte Aspekte der Lesekompetenz, welche im Vergleich zum Bereich Schreiben verkürzt ausfallen. Dies wird durch die Schwerpunktsetzung der durchgeführten Förderung begründet. Der Begriffsklärung und den Dimensionen der Lesekompetenz von BARTNITZKY (2009) folgt die Darstellung von Schwierigkeiten im Bereich Motivation. Im Anschluss daran werden im fünften Kapitel die Möglichkeiten diagnostischer Erhebungen der Schreibkompetenz, unterteilt in Lehr- und Lernprozesse, sowie der Lesekompetenz und deren Lernprozesse dargestellt. Die Fördermöglichkeiten von Teilbereichen der Schreibkompetenz und der Lesemotivation schließen im sechsten Kapitel an, wobei der Bereich Schreiben in die Teilbereiche Motivation, Verfassen von Texten und Rechtschreibfähigkeit unterteilt und im Bereich Lesen lediglich die Motivation thematisiert wird. Die Schwerpunktsetzung innerhalb der durchgeführten Förderung auf die Schreibkom-

petenz und im Bereich Lesen auf den Bereich Motivation erfolgte nach ausführlicher Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten Toms.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird die Ausgangslage der Förderung in Kapitel sieben thematisiert, welche sich aus einer Beschreibung Toms, der vorher bereits aufgeführten Diagnostik seiner Schreib- und Lesekompetenz, identisch strukturiert wie das fünfte Kapitel, sowie daraus folgend einer Begründung der ausgewählten Förderschwerpunkte zusammensetzt, welche auf Grundlage seiner Fähigkeiten und Schwierigkeiten erfolgt. In Kapitel acht folgt die Beschreibung der durchgeführten Förderung mit Nennung der Schwerpunkte und jeweiligen Ziele, einer Beschreibung der Durchführung unter anderem in tabellarischer Form sowie der Darstellung der Ergebnisse. Zudem wird die Förderung reflektiert und abschließend ein Ausblick gegeben. Das Fazit rundet diese Arbeit unter anderem mit der Beantwortung der hier aufgeführten Fragestellung ab.



# **I THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

## **1 Institutionelle Vorgaben**

Im Folgenden wird in Punkt 1.1 die Institution Realschule thematisiert und in Punkt 1.2 zum einen der zugrundeliegende Bildungsplan beziehungsweise vor allem die Schreib- und Lesekompetenz und zum anderen die Bildungsstandards des Fachs Deutsch für den Mittleren Schulabschluss näher betrachtet. Punkt 1.3 behandelt die Verwaltungsvorschrift ‚Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen‘.

### **1.1 Institution Realschule**

Nach Abschluss des vierjährigen Primarbereichs knüpft in Baden-Württemberg unter anderem die Institution Realschule „als weiterführende Schulart“ (HINZ <sup>6</sup>2011, 45) an.

Zur Orientierung hinsichtlich des Wechsels an eine weiterführende Schule erhalten die Schüler<sup>2</sup> beziehungsweise deren Erziehungsberechtigte in Baden-Württemberg eine Empfehlung der Grundschule bezüglich einer weiterführenden Schulart. Diese ist seit einer Änderung des Schulgesetzes am 7.12.2011 nicht mehr verpflichtend (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2014).

„Demzufolge entscheiden Eltern in eigener Verantwortung, welche weiterführende Schulart ihr Kind nach der Grundschule besuchen soll“ (EBD.).

Die Institution Realschule setzt sich in Baden-Württemberg aus den Klassen fünf bis zehn zusammen, bildet den Sekundarbereich I und schließt mit der Mittleren Reife ab.

„Die Realschule in Baden-Württemberg hat den Anspruch, ihre Schülerinnen und Schüler durch besonderen Realitätsbezug den Zugang zu einer erweiterten Allgemeinbildung zu ermöglichen. Dazu gehört die Vermittlung grundlegender Kompetenzen, die den jungen Menschen die Orientierung in der gegenwärtigen und zukünftigen Welt ermöglichen“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2014).

An die Realschule schließen sich verschiedene allgemeine oder berufsbezogene Bildungsgänge an (vgl. HINZ <sup>6</sup>2011, 45), was im Unterricht und damit im Bildungsplan Beachtung finden muss.

---

<sup>2</sup> Aufgrund einer besseren Lesbarkeit wird im Folgenden lediglich die männliche Form verwendet. Dies schließt selbstverständlich die weibliche Form mit ein und soll nicht diskriminierend sein.

Die baden-württembergischen Realschulen arbeiten nach dem Bildungsplan 2004, welcher unter anderem im folgenden Punkt hauptsächlich bezüglich der Teilbereiche der Schreib- und Lesekompetenz betrachtet wird.

## **1.2 Schreib- und Lesekompetenz innerhalb der Bildungsstandards**

Das MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG formulierte im Bildungsplan 2004 für baden-württembergische Realschulen Bildungsstandards für das Fach Deutsch innerhalb deren die Schreibkompetenz sowie die Lesekompetenz verankert sind.

Ebenso hat die KULTUSMINISTERKONFERENZ im Jahr 2003 „abschlussbezogene Regelstandards“ (SEKRETARIAT DER KMK 2004, 3) erarbeitet, also Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Die einzelnen Länder, somit auch Baden-Württemberg müssen diese in ihren Lehrplan implementieren und anwenden (EBD., 4). „Bildungsstandards beschreiben erwartete Lernergebnisse“ (EBD., 3) und „benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen“ (EBD., 3).

### **Bildungsplan 2004**

Innerhalb der Leitgedanken zum Kompetenzerwerb des Faches Deutsch werden folgende Funktionen der deutschen Sprache festgehalten: „Mittel der Welterfassung und Wirklichkeitsvermittlung“ (BILDUNGSPLAN 2004, 48) sowie Möglichkeit zur Kommunikation (vgl. EBD., 48). Die Schüler bauen „ihre Kompetenzen zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation, sowie im Umgang mit Texten und Medien“ (EBD., 48) aus.

Einerseits wird innerhalb der Leitgedanken festgehalten, dass „Methoden der Recherche, der Texterschließung und Textproduktion“ (EBD., 48) in allen anderen Unterrichtsfächern ebenfalls gefördert werden müssen, andererseits wird ein fächerübergreifender Deutschunterricht betont, welcher beispielsweise Kompetenzen der Informationstechnischen Grundbildung vermittelt (vgl. BILDUNGSPLAN 2004, 48): „Insbesondere die reflektierte Informationsbeschaffung, -auswahl, -aufbereitung und -weitergabe sind dabei wichtige zu fördernde Kompetenzen“ (EBD., 192). Der „Computer [dient] als Arbeitsmittel“ (EBD., 13) und wird für die Gestaltung eigener Texte genutzt (vgl. EBD., 49).

Schreiben wird als ganzheitlicher Vorgang wahrgenommen, weshalb die Rechtschreibung als Teil des Verfassens von Texten verstanden wird (vgl. EBD., 49): „Ziel des Rechtschreibunterrichts ist es, den Schülern und Schülerinnen Rechtschreibstrategien an die Hand zu geben,

damit sie einen Schreibprozess hin zum fehlerfreien Text eigenverantwortlich gestalten können“ (BILDUNGSPLAN 2004, 49).

Die Kompetenzen und Inhalte für die Klassenstufen sieben/ acht des Arbeitsbereiches ‚Schreiben‘ umfassen das Verfassen von Texten und die selbstständige Planung sowie die Gestaltung von Schreibprozessen: Die Schüler „können sich ein Schreibziel setzen; adressaten- und situationsbezogen schreiben [...]; kreativ zu Bildern, Texten und Erlebnissen schreiben [...]" (EBD., 52). Bei der Planung können sich die Schüler an Verfahren wie Mindmap oder Cluster bedienen und beispielsweise das Internet für die Informationsrecherche sowie Textverarbeitungsprogramme wie Microsoft Word nutzen (vgl. EBD., 53).

Zudem wird die Überarbeitung der Texte „hinsichtlich des Inhalts, der Formulierung und des Stils, sowie der sprachlichen Richtigkeit und der äußeren Form“ (EBD., 52) thematisiert. Dabei können die Schüler

„Strategien zur Überarbeitung von Texten anwenden; Rechtschreibfehler in selbst verfassten Texten erkennen und verbessern; Rechtschreibstrategien (nachschriften, ableiten, verlängern, Artikelprobe, Ersatzprobe) und Rechtschreibregeln der Groß- und Kleinschreibung, sowie der Zusammen- und Getrennschreibung richtig anwenden; die Satzzeichen bei der Satzreihe und beim Satzgefüge richtig setzen; Sätze zu Satzreihen und Satzgefügen verknüpfen; Verfahren und sprachliche Operationen wie Umstell-, Ersatz-, Weglass- und Erweiterungsprobe zur sprachlichen Verbesserung des Textes nutzen“ (EBD., 52f).

„Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage vor einem begrenzten Kreis von Zuhörern zu sprechen“ (EBD., 52) und die Schüler können ihre Schreibprodukte adäquat präsentieren (vgl. EBD., 52).

Auch der Bildungsplan 2004 für baden-württembergische Realschulen bewertet die Fähigkeit zu lesen in unserer Gesellschaft als zentral, da dies „Voraussetzung für nachhaltiges Lernen, für den selbstständigen Wissenserwerb und für eine kompetente Mediennutzung“ (BILDUNGSPLAN 2004, 48) ist. Im BILDUNGSPLAN (EBD., 48) ist festgehalten, dass es „Aufgabe aller Fächer [ist], die fachspezifischen Anforderungen an Lesekompetenz zu entwickeln und zu fördern.“

„Schülern muss die Lesefreude vermittelt [...] werden“ (EBD., 49) und der Auf- sowie Ausbau von individuellem Leseinteresse (vgl. EBD., 49ff) stellt „eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts“ (EBD., 49) dar.

Die Kompetenzen und Inhalte für die Klassenstufen sieben/ acht des Arbeitsbereiches ‚Lesen/ Umgang mit Texten und Medien‘ schenken den Lesefertigkeiten, „Schüler können flüssig lesen“ (EBD., 53), und dem Leseverstehen, „Schüler können [...] sinnverstehend lesen“ (EBD., 53) Beachtung. Aspekte des Leseverstehens werden zudem weiter ausdifferenziert:

„Inhalte zusammenfassen und wiedergeben; Inhalte, Sprache und Form von Texten (kontinuierlichen und nicht kontinuierlichen) erfassen und verstehen; [...] Informationen aus kontinuierlichen und nicht kontinuierlichen Texten entnehmen, sie verstehen und wiedergeben; diese Informationen [...] für sich nutzen“ (BILDUNGSPLAN 2004., 53)

Ferner können die Schüler Informationen mittels „Nachschlagewerke, Bibliothek und Internet“ einholen (EBD., 53).

### **Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss**

Dem Fach Deutsch wird wesentliche Bedeutung für den schulischen und beruflichen sowie gesellschaftlichen Rahmen zugesprochen (vgl. SEKRETARIAT DER KMK 2004, 6). Sich „schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen“ (EBD., 6) zu können und „verschiedene Schreibformen [zu] beherrschen“ (EBD., 6) führt zu einer „solide[n] schriftliche[n] [...] Kommunikations[un]fähigkeit“ (EBD., 6): Der Deutschunterricht trägt wesentlich zur individuellen Verständigungskompetenz bei (vgl. EBD., 6).

Auch die Kultusministerkonferenz betont die Möglichkeiten des Deutschunterrichts für „fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten“ (EBD., 6).

Die erarbeitete Leitidee des Kompetenzbereichs ‚Schreiben‘ ist folgende: „Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerechte Texte“ (EBD., 8). Eine adäquate Gestaltung ihrer Texte bezüglich Sprache und Stil mit Einsatz fehlervermeidender Strategien und einem Wörterbuch sowie anschließender selbstkritischer Einschätzung und eventuell Überarbeitungsprozessen wird formuliert (vgl. EBD., 9). Der eigenverantwortlich gestaltete Schreibprozess wird in Planen, Schreiben und Überarbeiten unterteilt (vgl. EBD., 11ff).

Die Ausführungen bezüglich des Arbeitsbereichs ‚Schreiben‘ des Bildungsplans 2004 für baden-württembergische Realschulen werden durch folgende Punkte der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ergänzt:

- „Stoffsammlungen erstellen, ordnen und eine Gliederung anfertigen: z.B. numerische Gliederung, Ideenstern, Flussdiagramm“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2005, 4)
- „Auch Portfolio (selbst verfasste und für gut befundene Texte [...]) anlegen und nutzen“ (EBD., 4)

Des Weiteren soll bei der Verwendung von Termini sowie Fremdwörtern auch auf die Rechtschreibung geachtet werden (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2005, 6).

Die Leitidee des Kompetenzbereichs ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ thematisiert zum einen Leseverstehen und zum anderen Lesemotivation (vgl. SEKRETARIAT DER KMK 2004, 9). Im Bereich ‚Texte verstehen und nutzen‘ nimmt das SEKRETARIAT DER KMK (vgl. 2004, 14) eine Unterscheidung von Sach- und literarischen Texten vor. Aus Sachtexten können die Schüler zum Beispiel „Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen“ (EBD., 14). Inhalte können Schüler beispielsweise durch eine Mindmap visualisieren (vgl. EBD. 2004, 15).

Im Hinblick auf ‚Medien verstehen und nutzen‘ können die Schüler ein Thema „in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten“ (EBD., 15) und können diese für Präsentationszwecke nutzen (vgl. EBD. 2004, 15).

### **1.3 Verwaltungsvorschrift ‚Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen‘**

Die Verwaltungsvorschrift ‚Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen‘ vom 08.03.1999 des MINISTERIUMS FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG thematisiert allgemeine Grundsätze, Vorgaben im Hinblick auf Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen, den Nachteilsausgleich und unter anderem Besonderheiten im Umgang mit Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2008, 4f).

Diese für Baden-Württemberg verbindliche Verwaltungsvorschrift ist für die vorliegende Arbeit relevant, da sich ein besonderer Förderbedarf auch bei Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben ergibt, deren Förderung dann „Aufgabe in allen Schularten (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2008, 1) ist.

„Schulische Förderkonzepte werden unter Einbeziehung von verbindlichen Diagnose- und Vergleichsarbeiten klassenübergreifend, klassenbezogen oder individuell entwickelt“ (EBD., 2).

Auch die Elternberatung stellt eine schulische Aufgabe dar (vgl. EBD., 2).

Laut MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (vgl. 2008, 2) korreliert eine erfolgreiche Förderung mit dem frühzeitigen Erkennen beziehungsweise Einleiten von Maßnahmen.

Gilt ein besonderer Förderbedarf als gegeben, „erfolgt in der Klasse [eine Förderung] durch Maßnahmen der inneren Differenzierung“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2008, 2). „Ist ein weiterer Förderbedarf feststellbar, können allgemeine Stütz- und Förderkurse eingerichtet werden“ (EBD., 2), welche durch „dafür qualifizierte[] Lehrkräfte[]“ (EBD., 2) durchgeführt werden. „Klassenunterricht und Fördermaßnahmen werden eng abgestimmt“ (EBD., 2).

Der Nachteilsausgleich soll Schüler mit besonderem Förderbedarf dazu befähigen dem Anforderungsprofil gerecht zu werden (vgl. EBD., 4). „Zum einen können die allgemeinen Rahmenbedingungen auf die besonderen Probleme einzelner Schüler Rücksicht nehmen“ (EBD., 4), zum anderen werden „in besonders begründeten Ausnahmefällen“ (EBD., 4) „besondere, nur auf einzelne Schüler bezogene Maßnahmen des Nachteilsausgleichs möglich“ (EBD., 4). Diese betreffen Arbeitszeit beziehungsweise Hilfsmittel (vgl. EBD., 4). Ebenfalls können die schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungen eines Schülers mit besonderem Förderbedarf gewichtet werden oder die Rahmenbedingungen einer Prüfung angepasst werden (vgl. EBD., 4). Die eingesetzten Maßnahmen des Nachteilsausgleichs können innerhalb der Klassengemeinschaft thematisiert werden (vgl. EBD., 4), werden aber „nicht im Zeugnis vermerkt“ (EBD., 4).

Bei Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben sind „in der Grundschule und in den unteren Klassen der auf der Grundschule aufbauenden Schularten Ausnahmen möglich“ (EBD., 4). Das MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG differenziert nach den Klassenstufen eins bis sechs sowie ab Klasse sieben.

„Bis Klasse 6 gelten in den Fächern Deutsch und Fremdsprache für Schüler, deren Leistungen im Lesen oder im Rechtschreiben dauerhaft, d. h. in der Regel etwa ein halbes Jahr, geringer als mit der Note ausreichend bewertet wurden, additiv oder alternativ folgende Formen der Leistungsmessung und Leistungsbewertung:

- Die Leistungen im Lesen oder Rechtschreiben werden – auch für die Berechnung der Zeugnisnote – zurückhaltend gewichtet.
- Bei einer schriftlichen Arbeit oder Übung zur Bewertung der Rechtschreibleistung kann der Lehrer eine andere Aufgabe stellen, die eher geeignet ist, einen individuellen Lernfortschritt zu dokumentieren; auch kann der Umfang der Arbeit begrenzt werden.
- Zur Dokumentation des Lernfortschritts werden nach pädagogischem Ermessen die Leistungen im Rechtschreiben als Ersatz der Note oder ergänzend zur Note schriftlich erläutert

In den übrigen Fächern werden die Rechtschreibleistungen nicht gewertet“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2008, 4f).

Ab der siebten Klassenstufe ist das Kriterium Intelligenz und damit die Durchführung eines Intelligenztests notwendig, da lediglich Schüler, deren

„Lese- oder Rechtschreibschwäche nicht auf eine mangelnde allgemeine Begabung oder auf mangelnde Übung zurückzuführen ist [und davon ausgegangen werden kann, dass] ein komplexes Feld an Ursachen für einen gestörten oder verzögerten Schriftspracherwerb vorliegt oder die Lese- und Rechtschreibschwäche eine auf medizinischen Gründen beruhende Teilleistungsstörung ist“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2008, 5),

die oben genannten Maßnahmen erhalten. Somit werden bestimmte Schülergruppen bezüglich des Nachteilsausgleichs ab Klasse sieben ausgeschlossen.

In der Verwaltungsvorschrift taucht der Begriff „Lese-oder Rechtschreibschwäche“ (EBD., 5) auf. Des Weiteren wird von „Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben“ (EBD., 4) und von „Probleme[n] des Schriftspracherwerbs“ (EBD., 4) gesprochen. Der Betrachtung der unterschiedlichen Begriffe und deren Entwicklung wird sich im folgenden Punkt gewidmet.

## 2 Lese-Schreibschwierigkeiten

In der oben aufgeführten baden-württembergischen Verwaltungsvorschrift werden unterschiedliche Begriffe für vorhandene Schwierigkeiten in den Bereichen (Recht-)Schreiben sowie Lesen verwendet.

Nach ausführlicher wissenschaftlicher Lektüre wurde für die Formulierung des Themas der vorliegenden Arbeit der Begriff ‚Lese-Schreibschwierigkeiten‘ gewählt. Die Beweggründe dieser Wahl werden nun näher erläutert, indem unter anderem die Begriffe ‚Legasthenie‘ und ‚LRS‘ also ‚Lese-Rechtschreib-Störung/ -Schwäche/ -Schwierigkeiten‘ in ihrer zeitlichen Entwicklung betrachtet werden.

Die Rechtschreibung wird in der vorliegenden Arbeit wie auch in aktueller fachwissenschaftlicher beziehungsweise fachdidaktischer Literatur dem Bereich Schreiben als ein Bestandteil zugeordnet, weshalb im Titel anstelle von ‚Rechtschreibschwierigkeiten‘ oder ‚(Recht-)Schreibschwierigkeiten‘ der umfassendere Begriff ‚Schreibschwierigkeiten‘ verwendet wird; die korrekte Abkürzung wäre demnach ‚LSS‘.

Der Begriff ‚Legasthenie‘ wurde im Jahre 1928 vom Psychologen RANSCHBURG für die ‚eigentliche Lese- und Schreibschwäche‘ eingeführt (vgl. SCHEERER-NEUMANN <sup>4</sup>1997, 44f). RANSCHBURG (1928) grenzte davon die ‚eigentliche infantile Leseblindheit‘ ab, welche sehr selten durch „einen isolierten Defekt, verursacht durch physiologische oder anatomische Abweichungen in der Großhirnrinde“ (zitiert nach SCHEERER-NEUMANN <sup>4</sup>1997, 45) hervorgerufen wurde und ein extremes Leseversagen bedingt. Nach RANSCHBURG wird die ‚eigentliche Lese- und Schreibschwäche (Legasthenie)‘ durch eine Entwicklungsverzögerung oder eine zurückgebliebene geistige Entwicklung hervorgerufen und ist ein Versagen geringeren Ausmaßes, welches häufig auftritt, jedoch innerhalb mehrerer Jahre mit pädagogischer Hilfe aufgeholt werden kann.

Bei dieser Sichtweise beziehungsweise diesem Verständnis von ‚Legasthenie‘ sind zum einen der lange Zeitraum der Genesung und die günstige Prognose bei adäquaten Fördermaßnahmen positiv zu bewerten. Des Weiteren ist positiv hervorzuheben, dass das Kriterium Intelligenz als nicht ausschlaggebend benannt wird und demzufolge Kinder mit getesteter niedriger Intelligenz nicht vom Konstrukt und somit von Fördermaßnahmen ausgeschlossen werden. Nach RANSCHBURGS Definition werden ausschließlich Kinder vom Konstrukt ‚Legasthenie‘ und der Förderung ausgeschlossen, welche den beschriebenen isolierten Defekt aufweisen.



Zeitlich nachfolgende, einflussreiche Definitionen beispielsweise von LINDER (1951) oder VALTIN (1974) maßen dem Kriterium Intelligenz hinsichtlich der Zuschreibung zum Konstrukt ‚Legasthenie‘ und des folgenden Anspruchs auf Förderung die zentrale Bedeutung zu.

Nach VALTIN (1974, 64, zitiert nach SCHEERER-NEUMANN <sup>4</sup>1997, 46) ist Legasthenie „eine partielle Lernstörung bzw. ein[] Rückstand im Lesen und in der Rechtschreibung, der im Missverhältnis [sic] steht zu der relativ guten Allgemeinbegabung und zu den mindestens durchschnittlichen Leistungen in den anderen Schulfächern.“

Die Definitionen von LINDER (1951) und VALTIN (1974) bedingten den Ausschluss zahlreicher Kinder aus dem Konstrukt ‚Legasthenie‘ und damit aus der Förderung, da diese auch in anderen Bereichen Schwierigkeiten aufzeigten, „oder [die Schwierigkeiten] durch schlechte Schulmethoden oder offensichtlich gestörte Lehrer-Schüler-Beziehungen“ (LINDER 1951, 100f, zitiert nach SCHEERER-NEUMANN <sup>4</sup>1997, 45) begründet waren. „[D]as Versagen [wird wie bei RANSCHBURG auch] als eine Eigenschaft des Kindes“ (SCHEERER-NEUMANN <sup>4</sup>1997, 44) verstanden, was eine medizinische Sichtweise darstellt (vgl. EBD., 44).

Nach jahrelanger Diskussion beziehungsweise „nach harter Kritik [ist der Legastheniebegriff] schon seit einigen Jahren aus den Erlassen der Kultusminister verschwunden“ (SCHEERER-NEUMANN <sup>4</sup>1997, 44). Dies ist sinnvoll, da „kein Interventionsverfahren [existiert], das optimal nur ‚Legastheniker‘, nicht aber andere leserechtschreibschwache Kinder fördert“ (SCHEERER-NEUMANN <sup>4</sup>1997, 50) und es moralisch nicht vertretbar ist, nur einigen Kindern mit Schwierigkeiten Förderung zu ermöglichen (vgl. DGLS 2014).

Allerdings findet man das Konstrukt ‚Legasthenie‘ als ‚Lese- und Rechtschreibstörung‘ in Abgrenzung zur ‚Lese- und Rechtschreibschwäche‘ (LRS) in der Verwaltungsvorschrift ‚Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens‘ des BAYRISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS wieder (vgl. BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 1999). ‚Legasthenie‘ beziehungsweise „[d]ie Lernstörung besteht trotz normaler oder auch überdurchschnittlicher Intelligenz und trotz normaler familiärer und schulischer Lernanregungen“ (EBD., 1) und auf Grund „biologische[r] Ursachen“ (EBD., 1). Wenn weder niedrige Intelligenz sowie fehlendes Bemühen beziehungsweise Anstrengung vorhanden sind und trotz dessen Schwierigkeiten auftauchen, ist es einfach, die Probleme der Krankheit ‚Legasthenie‘ zuzuschreiben (vgl. Scheerer-Neumann 1997, 48). „Diese zusätzliche Variable hat eine entlastende Funktion: Für die Eltern, deren Kind nun weder dumm, noch faul ist, für das Kind selbst in dem gleichen Sinn und auch für die Lehrerin, die zu der obigen Gleichung vielleicht doch noch ihre Bemühungen hinzufügt“ (Ebd., 48). Da ‚Legasthenie‘ als „schwer therapierbare Krankheit“

(BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 1999, 1) angesehen wird, ist der Erfolg von Fördermaßnahmen und somit die Anstrengungsbereitschaft aller Beteiligten einschließlich des Kindes fraglich. Nach der DGLS (2014) ist „[d]ieses Konstrukt [...] theoretisch nicht sinnvoll, diagnostisch nicht hilfreich und therapeutisch nicht brauchbar.“

In der aktuellen fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Diskussion werden die Ursachen der Schwierigkeiten in den Bereichen Schreiben, damit auch Rechtschreiben, sowie Lesen in verschiedenen begünstigenden oder hemmenden Faktoren gesehen. Zusammengefasst werden können diese in Faktoren des Umfelds, des Individuums sowie Faktoren der Institution Schule. Auch nach KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA U.A. (vgl. 2006, 414f) hängen Rechtschreibschwierigkeiten von verschiedenen Faktoren ab. Die Schreib- und Lesemotivation wird stark von sozialen Bedingungen wie der elterlichen Einschätzung des Leistungsstandes des Kindes und deren Erklärung sowie deren Unterstützung beeinflusst (vgl. KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA U.A. 2006, 414f). Beispielsweise fördert ein schriftfernes Elternhaus und im Gegensatz dazu hemmt ein schriftnahes Elternhaus ‚Lese-Schreibschwierigkeiten‘. Oftmals wird im schriftfernen Elternhaus der Fernseher als Medium stark genutzt im Gegensatz zum Medium Buch.

Zentrale Aufgabe der Institution Schule ist die Abstimmung des Lernangebots auf den Lernstand beziehungsweise die Lernstrategien der Kinder. Ein undifferenziert gestalteter Unterricht mit homogener Leistungsbewertung beispielweise mittels Klassendiktaten hemmt die Motivation und führt bei den meisten Schülern zu Über- oder auch Unterforderung. Auch KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA U.A. (vgl. 2006, 414) messen der Unterrichtsgestaltung einen hohen Stellenwert zu.

### 3 Ausgewählte Aspekte der Schreibkompetenz

In diesem Kapitel werden für die durchgeführte Förderung elementare Aspekte der Schreibkompetenz thematisiert. Zuerst wird sich in Punkt 3.1 begrifflich mit der Tätigkeit ‚Schreiben‘, dem Produkt ‚Text‘ sowie der kombinierten Begrifflichkeit ‚Texte verfassen‘ auseinandergesetzt. Nachfolgend werden in Punkt 3.2 Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der mündlichen und schriftlichen Sprache skizziert und somit die besonderen Anforderungen der Schriftsprache aufgezeigt, mit denen sich Lernende konfrontiert sehen. In Punkt 3.3 folgt FÜSSENICHS (2006) Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz, welches in den Punkten 3.3.1 bis 3.3.3 entsprechend der Säulen Motivation, Verfassen von Texten sowie Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit dargestellt wird. Ferner werden für die durchgeführte Förderung zentrale Aspekte der Rechtschreibung wie die Beziehung zwischen Laut- und Schriftkultur in Punkt 3.4 und die Entwicklung von Rechtschreibkompetenzen anhand des Zwei-Komponenten-Modells in Punkt 3.4.2 beschrieben. Den Abschluss bilden in Punkt 3.5 mögliche Schwierigkeiten im Bereich Schreiben, aufgeteilt in Lehr- und Lernprobleme in Punkt 3.5.1 und 3.5.2.

#### 3.1 Begriffsklärung

„Der Begriff Schreiben im engeren Sinn bezeichnet graphomotorische Prozesse bei der Produktion schriftsprachlicher Äußerungen“ (FÜSSENICH 2006, 261). FÜSSENICH erweitert diese Definition um „alle übergeordneten Ebenen der Planung und des Verfassens von Texten, insbesondere [um] jene Aspekte, in denen sich Schreiben vom Sprechen und vom Lesen unterscheidet“ (FÜSSENICH 2006, 261) zu einer „weitere[n] Auslegung des Begriffs“ (EBD., 261). HUSEN (2008, 41) betitelt ‚Schreiben‘ „als ein[en] Problemlöseprozess“ und gibt die laut ihr aktuell vertretene Sichtweise als eine „auf ein Ziel hin ausgerichtete Handlung, bei der einzelne Teilprozesse in Wechselwirkung zueinander stehen, immer wieder unterbrochen und überprüft werden und sich wiederholen können“ (EBD., 41) an. FIX (2008, 40) merkt allerdings an, dass „alltägliche Schreibprozesse [...] so stark routiniert [sind], dass sie nicht mehr als Problemlöseprozess zu klassifizieren sind.“

OSSNER (1995) gibt vier Funktionen der Tätigkeit ‚Schreiben‘ mit jeweils unterschiedlicher Intention an: Ein Schreiber kann zur Entlastung seines Gedächtnisses, für andere respektive an andere Menschen oder für sich schreiben. Schreiben kann demnach der kognitiven Entlastung, der Mitteilung oder Unterhaltung anderer oder der eigenen Unterhaltung wie auch Reflexion dienen (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, 179).

Schreibt eine Person über ein für sie interessantes Thema und wird der entstandene Text durch andere rezipiert, werden mehrere Funktionen erfüllt: Die Person schreibt für sich sowie für andere. Möglicherweise dient das Schreiben ebenfalls der Gedächtnisentlastung, da beispielsweise eigene Erlebnisse verschriftet werden.

„Für alle gezielten Aktivitäten, die Schreiben als mentalen und sprachlichen Prozess charakterisieren, wurde der Begriff *Textproduktion* bzw. *Texte Verfassen* eingeführt“ (FÜSSENICH 2006, 261). Damit liegt der Fokus des Schreibprozesses auf dem Produkt ‚Text‘ sowie auf der Handlung selbst. FIX (2008, 84) definiert einen Text als „eine begrenzte Folge sprachlicher Zeichen, die thematisch, strukturell und grammatisch zusammenhängen (kohärent sind) und als Ganzes eine kommunikative Funktion signalisieren“.

Unterschieden nach Funktion existieren zwei große Gruppen von Texten: Sachtexte, die informieren sowie literarische Texte, welche unterhalten. Diese zwei Textsorten können wiederum in unterschiedliche Textformen sowie Mischformen unterteilt werden (vgl. ROSEBROCK 2010, 50f).

Im Rahmen der durchgeführten Förderung wird fast ausschließlich mit Sachtexten genauer mit Lehrtexten gearbeitet. „*Lehrtexte* [...] zielen darauf, den Leserinnen und Lesern Wissen zu vermitteln, das sie behalten sollen“ (EBD., 51), haben also einen Bezug zur Wirklichkeit, setzen domänenspezifisches Vorwissen voraus und nach Beendigung des Leseprozesses sollte der Text bewertet werden (vgl. EBD., 54). BARTNITZKY (2009, 62f) weist darauf hin, dass „Textsortenwissen [...] im vielfältigen Umgang mit Texten, am wirkungsvollsten handelnd, wenn ich selbst einen Text schreibe, der den Textsortenkriterien entsprechen soll“ erworben wird.

Die Textproduktion beziehungsweise das Verfassen von Texten findet auf gedanklicher, mündlicher sowie schriftlicher Ebene statt (vgl. FÜSSENICH 2013, 26). „Texte zu schreiben ist die komplexeste (schrift-)sprachliche Anforderung, weil alle anderen sprachlichen Fähigkeiten integriert werden müssen“ (FÜSSENICH 2010, 9). Die Fähigkeit ‚Texte Verfassen‘ wird für die „schriftsprachliche[n] Anforderungen des Alltags“ benötigt und ist daher eine Schlüsselqualifikation im täglichen Leben.

### **3.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit**

„Schreiben bedeutet nicht einfach, Gesprochenes in ein anderes Medium umzusetzen“ (FIX 2008, 64), somit genügt es für das Verfassen eines Textes nicht, die gesprochene Sprache zu verschriften.

Die mündliche und die schriftliche Sprache sind beide „autonome Sprachsysteme [...] zwischen denen zwar wechselseitige Beziehungen bestehen, die sich jedoch in zahlreichen Aspekten unterscheiden“ (HUSEN 2008, 29).

Zum einen unterscheiden sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit wie oben erwähnt in ihrer medialen Form; die phonische Realisation steht der graphisch realisierten Schriftsprache gegenüber (vgl. EBD., 33). Zum anderen findet das Erlernen der Schriftsprache üblicher Weise zeitlich nachfolgend zur und im Gegensatz zum Erwerb des mündlichen Sprachsystems hauptsächlich in der Institution Schule statt. HUSEN (2008, 31) stellt fest, dass die „natürliche Motivation“, also dass „Kinder von sich aus zum Lernen motiviert [sind], da sie diese benötigen, um sich mitteilen zu können“ nicht generell von sich aus vorhanden ist. FIX (2008, 66) beschreibt den „grundsätzliche[n] Unterschied [als folgenden]: Schriftlichkeit erfordert einen höheren Grad an Abstraktion und an analytischen Fähigkeiten“. Im Gegensatz zur mündlichen Sprache existiert beim Schreiben keine „gemeinsame Gesprächssituation“ (EBD., 30), die Schriftlichkeit ist „situationsentbunden“ (FIX 2008, 65). Infolgedessen „sind Verkürzungen und Auslassungen nicht möglich“ (HUSEN 2008, 30). „Satzabbrüche, Ellipsen und Wiederholungen, die in der gesprochenen Sprache üblich sind, sind beim Schreiben unzulässig“ (EBD., 30). Kohärenz muss im Schriftlichen verstärkt existieren (vgl. FIX 2008, 66). Durch das Fehlen eines direkten Gesprächspartners und damit zeitlich versetzter Produktion und Rezeption (vgl. EBD., 65) müssen mögliche Verständnisprobleme vom Verfasser selbst erkannt und der Text somit überarbeitet werden (vgl. HUSEN 2008, 30). Weder Mimik noch Gestik können bei schriftlicher Kommunikation zur Hilfe gezogen werden. Des Weiteren muss die inhaltliche Fokussierung, welche bei gesprochener Sprache auftritt, zugunsten der sprachlichen Form aufgegeben werden, „die Sprache selbst [muss] zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden“ (HUSEN 2008, 31). VYGOTSKY (2002) spricht, bezogen auf die schriftliche Sprache von einer „doppelten Abstraktion“, was zum einen den Inhalt und zum anderen den Gesprächspartner betrifft (vgl. EBD., 31).

BAURMANN und LUDWIG visualisieren die Anforderungen der schriftlichen Sprache mit einem ‚Jongleurakt‘ (vgl. FÜSSENICH 2006, 262): „Verschiedene Teilprozesse und Anforderungen wechseln sich ständig ab und müssen koordiniert werden, denn das Schreiben findet immer gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen statt“ (EBD., 262).

### 3.3 Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz

Vor allem für didaktische Zwecke ist „[e]ine Aufteilung des Schreibens in Teilprozesse [...] hilfreich, um die beim Schreiben ablaufenden Vorgänge besser zu verstehen“ (HUSEN 2008, 41). FÜSSENICH hat im Jahre 2006 die Teilbereiche der Schreibkompetenz mittels des Drei-Säulen-Modells visualisiert:

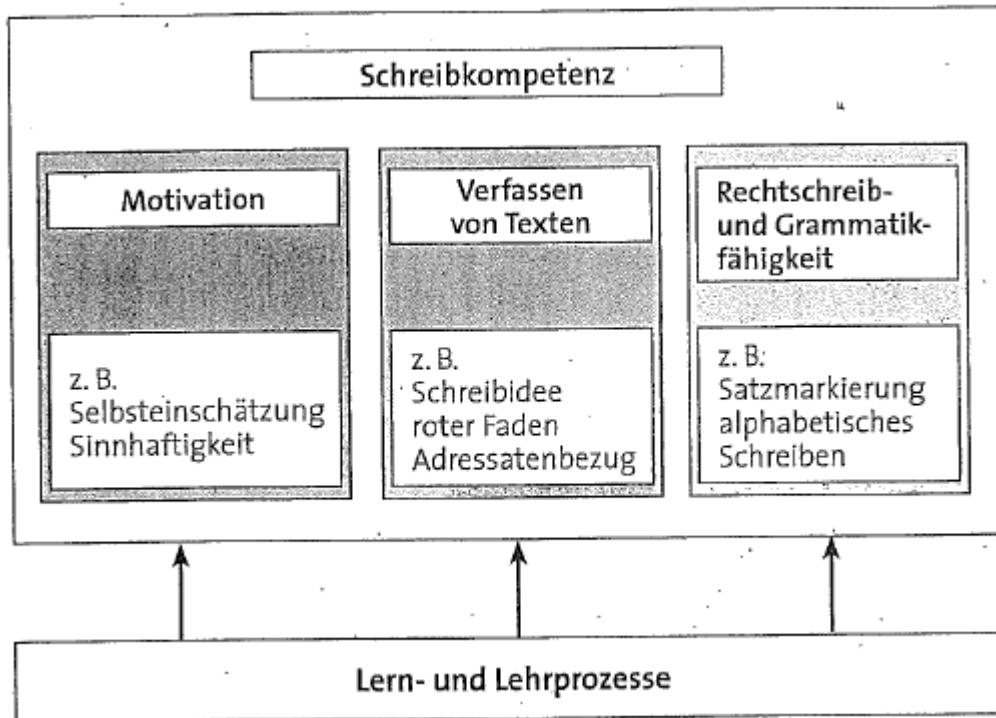


Abb. 1: Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz (FÜSSENICH 2010, 8)

Die Schreibkompetenz besteht aus den drei in Wechselwirkung zueinander stehenden Säulen ‚Motivation‘, ‚Verfassen von Texten‘ sowie ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit‘, welche durch verschiedene Lern- und Lehrprozesse beeinflusst werden.

Aufgrund eines vorwiegend im schulischen Kontext stattfindenden Schriftspracherwerbs wird die Schreibkompetenz maßgeblich von **Lehrprozessen** beeinflusst. Auch individuelle **Lernprozesse** wie beispielsweise das Lernverhalten oder Lernstrategien nehmen Einfluss auf die Schreibkompetenz. „Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden tragen zum Erfolg oder Misserfolg beim Schreibenlernen bei“ (HUSEN 2008, 32). Von zentraler Bedeutung ist die Passung der individuellen Lern- beziehungsweise Lehrprozesse, was eine wesentliche Aufgabe der Schule genauer der Lehrperson darstellt.

Nachfolgend werden die genannten Bestandteile erläutert. Zudem werden die fünf Teilprozesse des Schreibens von BAURMANN und LUDWIG (1986), welche sich „ständig ab[wechseln]“ (FÜSSENICH 2006, 262) in die Darstellungen integriert.

### 3.3.1 Motivation

FÜSSENICH (2013, 29) weist der Motivation die grundlegende Bedeutung zu: „Auf die Motivation kommt es an“. HUSEN (2008, 42) bekräftigt: „Ohne Motivation ist Schreiben unmöglich.“ Demzufolge muss die Motivation aufgebaut werden und während des gesamten Schreibprozesses bestehen, also erhalten werden. HUSEN (EBD., 31) stellt fest, dass die „natürliche Motivation“, also dass „Kinder von sich aus zum Lernen motiviert“ sind nicht generell vorhanden ist. „Nur wer erfahren hat, dass beim Schreiben etwas Interessantes, persönlich Bedeutsames zum Ausdruck gebracht werden kann, [also die Sinnhaftigkeit der Handlung wahrgenommen hat] wird von sich aus Motivation zum Schreiben entwickeln können“ (EBD., 47). Auch extrinsische Motivation wie die Aussicht auf eine gute Note kann Grundlage eines Schreibprozesses sein. „So kann ein[] Schreiber[] durchaus durch die Aussicht auf eine gute Note zum Schreiben angestoßen werden, dann aber bei der Auseinandersetzung mit dem Schreibanlass Interesse am Thema entwickeln, so dass er[] nun auch intrinsisch motiviert ist“ (EBD., 47). Auch BAURMANN und LUDWIG (1986) benennen motivationale Prozesse als einen Teilprozess des Schreibens.

Das (Nicht-)Vorhandensein von Motivation lässt sich nicht mittels standardisierter Verfahren nachweisen. Zeichen für vorhandene Motivation sind beispielsweise die Fokussierung auf den Schreibprozess oder das Fertigstellen des Schreibprodukts (vgl. HUSEN 2010, 14).

Voraussetzungen für Motivation sind unter anderem das Zutrauen in eigene Fähigkeiten, Angstfreiheit sowie Interesse. „Eng mit der Motivation verbunden ist die Intention des Schreibens“ (FIX 2008, 41); BECKER-MROTZEK (vgl. 2006, 44) stellt fest, dass die Schreibintention entscheidend für die Schreibmotivation ist.

### 3.3.2 Verfassen von Texten

Das Verfassen von Texten ist keine „lineare Abfolge von Teilschritten“ (HUSEN 2008, 50), wird jedoch beispielsweise von HAYES und FLOWER (1980) in die Prozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten gegliedert (vgl. FIX 2008, 36).

Ist Schreibmotivation vorhanden (vgl. Punkt 3.3.1) muss der Schreiber zu allererst eine reale Schreibidee entwickeln, welche es im Anschluss umzusetzen gilt. Somit wird der Schreiber „konzeptionell tätig“ (FÜSSENICH 2006, 262), indem er seinen Text plant, bestehendes Vorwissen abrufen und gewisse Vorstellungen entwickelt (vgl. FIX 2008, 37). Dieser erste Subprozess läuft stets auf innersprachlicher Ebene ab (vgl. FÜSSENICH 2006, 262).

FIX (2008, 37) bezeichnet den anschließenden Vorgang des Formulierens zum Beispiel mittels graphomotorischer Prozesse als ‚Versprachlichung‘. Die Verknüpfung von Sätzen durch

eine gemeinsame Thematik sowie Kohäsionsmittel wie beispielsweise Rekurrenz oder Substitution ermöglichen die Textbildung (vgl. FÜSSENICH 2006, 262).

Überarbeitungsprozesse spielen während des gesamten Schreibprozesses eine entscheidende Rolle, bereits der „Prätext im Kopf [kann] überarbeitet werden“ (WROBEL 1995, 87, zitiert nach FIX 2008, 38): Überarbeitungsprozesse sind integrierter Bestandteil des Verfassens von Texten. Dabei ist die jeweilige Schreibfunktion entscheidend (FIX 2008, 41). Drei beziehungsweise vier der von BAURMANN und LUWIG (1986) genannten Prozesse (also die konzeptionellen, innersprachlichen und motorischen) können dieser Säule zugeordnet werden. Redigierende Prozesse bezüglich des Inhalts werden dieser Säule, also dem ‚Verfassen von Texten‘ zugeordnet. Überarbeitungsprozesse, die sich auf Rechtschreibung beziehungsweise Grammatik beziehen werden der Säule ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit‘ zugeordnet (vgl. HUSEN 2010, 14) und werden daher im folgenden Punkt thematisiert. FÜSSENICH (2006, 262) betont den beim Überarbeiten notwendigen „Wechsel zwischen Lesen und Schreiben, Überarbeiten und Entwerfen“. Des Weiteren muss ein Schreiber über mehrere Teilkompetenzen verfügen, um seinen Text überarbeiten zu können. Dies sind neben der grundlegenden Überarbeitungshaltung, die Beurteilungs- und Diagnosefähigkeit sowie die Alternativenkompetenz (vgl. JANTZEN 2003, 114). Die Überarbeitungshaltung fasst zum einen „das Bewusstsein darüber, dass Texte überhaupt überarbeitet werden können“ (EBD., 115) und das Wissen über mögliche Vorgehensweise sowie zum anderen die notwendige Bereitschaft dazu zusammen; „Texte, die für eine Veröffentlichung bestimmt sind, [machen] eine höhere Bereitschaft [zum Überarbeiten] notwendig“ (EBD., 115). Die Beurteilungskompetenz stellt die Fähigkeit dar, seinen „eigenen Text beurteilen zu können“ (EBD., 115), wobei die jeweiligen Vorgaben und Ziele beachtet werden müssen und eine distanzierte Betrachtung notwendig ist (vgl. JANTZEN 2003, 115). Der Schreiber vergleicht bereits Realisiertes mit „dem, was der Schreiber beabsichtigt“ (BAURMANN/ LUWIG 1996, 14). Nachfolgend muss der Schreiber versuchen „Bereiche aufzuspüren, die aus der eigenen Zielsetzung heraus überarbeitungsbedürftig sind“ (JANTZEN 2003, 115f). Diese Diagnosefähigkeit bezieht sich auf Richtigkeits- und Angemessenheitsnormen (vgl. EBD., 116). Die Überarbeitung von Fehlern bezüglich der Rechtschreibung oder der Interpunktion zählen zu den Richtigkeitsnormen und sind einfacher zu überarbeiten als der Inhalt oder der Stil (vgl. EBD., 116). Die Alternativenkompetenz beinhaltet Wissen über alternative Formulierungen und mögliche Lösungsstrategien (vgl. EBD., 116).

#### **3.3.3 Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit**

Eine ausreichend ausgebildete Rechtschreib- beziehungsweise Grammatikfähigkeit ist für die Textproduktion ebenfalls sehr bedeutsam, da „[d]as Formulieren eines Textes sowie dessen



Überarbeitung [...] in engem Zusammenhang mit beiden“ (HUSEN 2008, 68f) steht. Die zweite und dritte Säule des Modells stehen somit in engem Zusammenhang.

Im Folgenden wird ausschließlich auf den Bereich Rechtschreibung eingegangen, da Tom im Bereich Grammatik über gute Kenntnisse verfügt und dieser Bereich somit für die Förderung keine elementare Rolle spielt.

Die Rechtschreibung „dient keinem Selbstzweck, sondern in Verbindung mit dem Schreiben von Texten dazu, das Lesen von Texten zu erleichtern“ (WEDEL-WOLFF 1993, 55). JEUK und SCHÄFER (2009, 25) betonen den Nutzen dieses Sachverhaltes, „[d]a die meisten Menschen in der Regel mehr lesen als schreiben.“ „So gesehen ist Orthografie ein Service des Schreibers an den Leser“ (JEUK/ SCHÄFER 2009, 25).

Fehler bezüglich Rechtschreibung führen dazu, „dass [die Leser ihre] Aufmerksamkeit nicht mehr in erster Linie auf den Inhalt der Texte richten können, sondern dass diese ständig auf die sprachliche Form gelenkt wird“ (HUSEN 2010, 14). Die jeweilige Funktion des Textes wird somit nicht mehr erfüllt. Auch die „eigene Orientierung im Text“ (HUSEN 2008, 69) ist durch zahlreiche Fehler bezüglich Rechtschreibung erschwert. „Ein[] Scheiber[], der[] seinen[] eigenen Text nur mit Mühe entziffern kann, wird vermutlich Schwierigkeiten dabei haben, den ‚roten Faden‘ nicht zu verlieren oder inhaltliche Überarbeitungen vorzunehmen“ (EBD., 69). Auch hier wird deutlich, dass sich die Säulen gegenseitig bedingen und in Wechselwirkung zueinander stehen.

„Rechtschreibkönnen ist nur für den sinnvoll, der auch schreibt“ (BALHORN 1998, 115).

WEDEL-WOLFF (vgl. 1993, 55), HUSEN (vgl. 2010, 13) und viele andere fordern eigene Texte der Schüler als Ausgangspunkt des Rechtschreiblernens und eine Förderung der Rechtschreibfähigkeiten im Textzusammenhang. „Neuere Untersuchungen belegen, dass auch ein großer Teil des Rechtschreiblernens implizit stattfindet, d. h., dass die Kinder durch vielfältigen Schriftgebrauch zunehmend über orthografische Muster und Strukturen verfügen, die langfristig dazu führen, dass sie immer häufiger auch bei ungeübten Wörtern zur korrekten Schreibweise gelangen“ (BRINKMANN 2000, 59)

## **Interpunktion**

Die Interpunktion beziehungsweise Zeichensetzung stellt einen Teilbereich der Orthographie dar und spielt im Rahmen der Förderung Toms als ein Aspekt der Überarbeitung eine wesentliche Rolle.

FIX (vgl. 2008, 65) merkt an, dass in der schriftlichen Sprache, im Gegensatz zum Einsatz von Pausen und Intonation in der Mündlichkeit, lediglich die Interpunktion zur Gliederung

sowie zum Hinweis auf Aussage, Frage und Ausruf oder Befehl verwendet werden kann (vgl. Punkt 3.2).

Die Sätze eines Textes werden durch die Satzschlusszeichen Punkt, Fragezeichen sowie Ausrufezeichen voneinander separiert (vgl. AUGST/ DEHN <sup>5</sup>2013, 160). „Alles in allem lernen die Kinder die Satzschlusszeichen ohne Probleme. Fehlen sie, so ist eher Vergesslichkeit als Unwissen die Ursache“ (EBD., 163).

Daher wurde im Rahmen der durchgeführten Förderung in Anlehnung an KLEINS (vgl. 2001, 40) ‚Punktesser‘ der ‚Punkt&Komma-Fresser‘ (siehe Anhang 1) bildlich eingeführt. Diese Personifizierung fokussiert beim Überarbeiten „die Aufmerksamkeit [...] auf die sprachliche Gestaltung der Texte“ (EBD., 40).

Bei komplexeren Sätzen visualisieren Kommata den Satzaufbau (vgl. AUGST/ DEHN <sup>5</sup>2013, 164). Folgend wird lediglich die Kommasetzung bei Aufzählungen, Konjunktionen und bei Teilsätzen skizziert, da diese innerhalb Toms Förderung Thema waren.

Wenn bei Aufzählungen kein ‚und‘ oder ‚oder‘ „zwischen gleichrangigen Wörtern und Wortgruppen“ (DUDENREDAKTION <sup>25</sup>2009, 70) steht, wird ein Komma zwischen diese gesetzt.

Bei „nebenordnenden, entgegensetzenden und einschränkenden Konjunktionen [also beispielsweise bei ‚aber‘, ‚sondern‘ besteht] die Grundregel der Kommasetzung zwischen gleichrangigen Wörtern und Wortgruppen“ (EBD., 75), wobei die Konjunktionen ‚und‘, ‚oder‘, ‚beziehungsweise‘, ‚sowie‘, ‚entweder – oder‘, ‚sowohl – als (auch)‘ kein Komma benötigen (vgl. EBD., 74).

Eingeschobene Teilsätze, welche auch in Klammer gesetzt werden könnten, benötigen paarige Kommata (vgl. EBD., 79).

### **Groß- und Kleinschreibung**

Unser Schriftsystem setzt sich vorwiegend aus Minuskeln und als markierte Variante aus Majuskeln zusammen. Eine Besonderheit der deutschen Schriftsprache im Gegensatz zu anderen alphabetischen Sprachen stellt die Großschreibung der Nomen dar, was sich historisch entwickelt hat. Neben den Nomen werden im Deutschen Satzanfänge sowie Eigennamen mit einer Majuskel versehen.

Insgesamt dient der Gebrauch von Majuskeln der Gliederung und führt somit zu einer Erleichterung des Leseprozesses, ist also wie oben erwähnt ein sinnvoller „Service des Schreibers an den Leser“ (JEUK/ SCHÄFER 2009, 25).

Durch die Großschreibung von Nomen wird visuell eine zusätzliche syntaktische Information übermittelt, die Aufmerksamkeit wird auf die zentralen Inhaltsträger eines Textes gelenkt und somit kann der Sinn eines Textes einfacher sowie schneller entnommen werden. Des Weiteren

kann zwischen Homonymen wie zum Beispiel die Ehren/ ehren unterschieden werden (vgl. AUGST/ DEHN <sup>5</sup>2013, 17).

Im Gegensatz zur wortartenbezogenen Vermittlung vertreten GÜNTHER und NÜNKE eine „in der deutschen Sprachwissenschaft in den letzten 20 Jahre[n] entwickelte[] Position [...], die besagt, dass es nicht die Wortart Substantiv ist, die zu Großschreibungen im Satz führt, sondern eine syntaktische Funktion“ (GÜNTHER/ NÜNKE 2005, 4). Demzufolge sprechen diese nicht von Substantivgroßschreibung sondern von ‚satzinterner Großschreibung‘.

Mit folgender rhetorischer Frage: „Wieso sollen Kinder lernen, dass nur Substantive großgeschrieben werden, wenn tatsächlich jede Wortart Großschreibung aufweisen kann?“ (EBD., 9) fechten sie den wortartenbezogenen Ansatz an, der ihrer Meinung nach „schon seit gut 350 Jahren unzutreffend gelehrt“ (EBD., 9) wird.

Durch die Grundregel: „Wenn eine Nominalgruppe attributiv erweitert werden kann, dann wird ihr Kern großgeschrieben“ (EBD., 48) wird die Großschreibung nach ihnen ein strukturierter Bereich der Schriftsprache und selbst (De-)Substantivierungen sind regelhaft. Hierbei ist die Großschreibung nicht an eine bestimmte Wortart, sondern an eine Position im Satz gebunden (EBD., 9).

Die Ermittlung der satzinternen Großschreibung durch attributive Expansion kann beispielsweise mit Hilfe von sogenannten „Treppengedichten“ handelnd erlernt werden.

Alles in allem betont FÜSSENICH (2013, 29), dass „[d]er persönliche Bezug zur Schrift [beim Verfassen von Texten] im Vordergrund stehen“ muss. Zudem sollen den Kindern die Funktionen von Schrift und damit der individuelle Nutzen veranschaulicht werden (vgl. EBD., 29).

### **3.4 Rechtschreibung – ausgewählte Aspekte**

In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Begriff ‚Rechtschreibung‘ gearbeitet, da dieser innerhalb des BILDUNGSPLANS 2004 (vgl. Punkt 1.2), nach welchem Tom beschult wird, hauptsächlich verwendet wird.

Die Wissenschaft hat sich der Orthographie seit langem und mit hoher Intensität gewidmet (vgl. FÜSSENICH <sup>2</sup>2006, 261). Auch heutzutage wird die Rechtschreibfähigkeit in unserer Gesellschaft immer noch als ein sehr bedeutsamer Aspekt der Schreibkompetenz angesehen (vgl. HUSEN 2010, 14). Menschen, welche orthografische Schwierigkeiten haben und durch fehlerhafte Schreibweisen auffallen, können nicht uneingeschränkt kommunizieren und sind oftmals zum Schaden ihres Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens „Grund zur Belustigung“ (KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA U.A. 2006, 412).

Die Rechtschreibung stellt ein Teilaspekt der Schreibkompetenz dar, was in der Überschrift eines Artikels von HUSEN (2010, 13) „Schreiben – mehr als (aber auch!) Rechtschreiben“ deutlich wird.

OSSNER (2008, 151), wie viele andere ebenfalls, bezeichnet „die deutsche Orthographie [als] eine ausgesprochene leserorientierte Orthographie“, die auf der Grundlage einer besseren Lesbarkeit einem effizienteren Verstehen eines Textes dienen soll.

BALHORN (2001, 24) betont: „[Die Rechtschreibung] ist ein System. Das macht sie lernbar“. Dieses wird aber erst nach und nach erlernt und ist ein „bis mindestens in Sekundarschulzeit [sich] hinein erstreckender Prozess“ (KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA U.A. 2006, 415). Somit stellt „[d]er Erwerb einer zunehmenden orthografischen Sicherheit beim selbstständigen Verfassen von Texten [...] das Ziel des Rechtschreiblernens in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen“ (BRINKMANN 2000, 59) dar.

### 3.4.1 Beziehung zwischen Laut- und Schriftkultur

Die deutsche Lautsprache wird mit einer alphabetischen Schrift verschriftet und hat damit eine „ezzellautororientierte[] Komponente“ (THOMÉ 2000, 13). Jedoch werden im Deutschen nicht alle Laute, sondern Phoneme, also die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der mündlichen Sprache mittels Graphemen, „auf der schriftsprachlichen Ebene die kleinste[n] bedeutungsunterscheidende[n] Einheit[en]“ (CRÄMER/ SCHUMANN 2002, 260) verschriftet (vgl. HUSEN 2008, 69). „Andere lautliche Besonderheiten [werden dagegen] vernachlässigt“ (EBD., 69).

„Grapheme [sind] willkürlich vereinbarte Zeichen für Phoneme“ (CRÄMER/ SCHUMANN 2002, 261), somit gleichen sich die visuellen Abbilder von Wörtern bei ähnlichem Klang (vgl. EBD., 260).

In der Lautsprache beeinflussen sich „benachbarte Laute“ (EBD., 262) einer Silbe, wobei das Abbild der Schriftsprache diese Lautverschmelzung nicht vermittelt (vgl. EBD., 262). „Aus dem kontinuierlichen Fluss gesprochener Sprache werden Lautsegmente, die auf der Phonemebene liegen, ausgegliedert und nach der Orthographie Graphemen bzw. Graphemverbindungen zugeordnet“ (EBD., 262). Obwohl „keine 1:1 Entsprechung zwischen Phonem- und Graphemstruktur“ (EBD., 262) existiert, gibt es häufig einfache Phonem-Graphem-Verhältnisse, bei denen sich die Grapheme direkt aus der Lautung ergeben (vgl. THOMÉ 2000, 13).

„Die jeweils häufigsten Grapheme werden – in Anlehnung an Augst (1984) – **Basisgrapheme** genannt und alle statistisch selteneren Grapheme, die sich auf dasselbe Phonem beziehen, **Orthographeme**“ (THOMÉ 2000, 13). Infolgedessen sind zu Beginn des Schriftspracherwerbs

vor allem die Basisgrapheme elementar (vgl. THOMÉ 2000, 13). Dieser Sachverhalt wird im **phonematischen Prinzip** festgehalten und hat für die deutsche Sprache unumstritten hohe Bedeutung (vgl. EBD., 14; vgl. HUSEN 2008, 70).

Wohingegen das „einfache Phonem-Graphem-Verhältnis (die Schreibung eines Phonems mit einem Basisgraphem), das man auch lautgetreue Schreibung nennen kann, [...] den einfach zu überblickenden Teil unserer Orthographie dar[stellt]“ (THOMÉ 2000, 13) versuchen Regeln vor allem den Einsatz von Orthographemen zu erklären (vgl. EBD., 13).

Ebenfalls wesentlich und hauptsächlich unumstritten ist das **morphematische Prinzip**, welches „das Bestreben erklärt [...], die Wortstämme möglichst einheitlich zu schreiben“ (EBD., 14): Bei verwandten Wörtern wird in der Regel die bedeutungstragende Einheit, also das Morphem, identisch verschriftet. BALHORN (vgl. 2001, 24) benennt die Konstanz der Morpheme und somit auch die identischen, zugrunde liegenden Regelungen für die Grundschule wie auch die weiterführenden Schulen als wesentlich.

Das **grammatische Prinzip** erklärt unter anderem die Groß- und Kleinschreibung und die Interpunktion (vgl. CRÄMER/ SCHUMANN 2002, 264).

Zudem gibt es zahlreiche weitere Prinzipien, welche versuchen „die wesentlichen Gesetzmäßigkeiten der deutschen Orthographie systematisch in Form von verschiedenen Prinzipien“ (EBD., 263) zusammenfassen, deren Modelle sich aber teilweise überschneiden und gegenseitig konkurrieren (vgl. THOMÉ 2000, 15). MENZEL (1978) spricht vom „Prinzipienwirrwarr“ (vgl. THOMÉ 2000, 15), welches, ausgenommen das phonematische Prinzip, lediglich „10 % aller Grapheme ausmachen“ (EBD., 15).

### 3.4.2 Zwei-Komponenten-Modell der Rechtschreibung

SCHEERER-NEUMANN (1997) geht davon aus, dass Wissen bezüglich Rechtschreibung im Gedächtnis auf zwei verschiedene Arten gespeichert wird: „Speicherung von allgemeinen Regelmäßigkeiten einerseits [inbegriffen sind Phonem-Graphem-Korrespondenzen sowie Regelmäßigkeiten orthographischer, morphematischer und grammatischer Art,] und Speicherung von lexikalischem, wortspezifischem Wissen andererseits“ (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 4).

Dies sowie die entsprechend ablaufenden Prozesse beim Schreiben veranschaulicht SCHEERER-NEUMANN im Jahre 1997 in ihrem Zwei-Komponenten-Modell der Rechtschreibung:

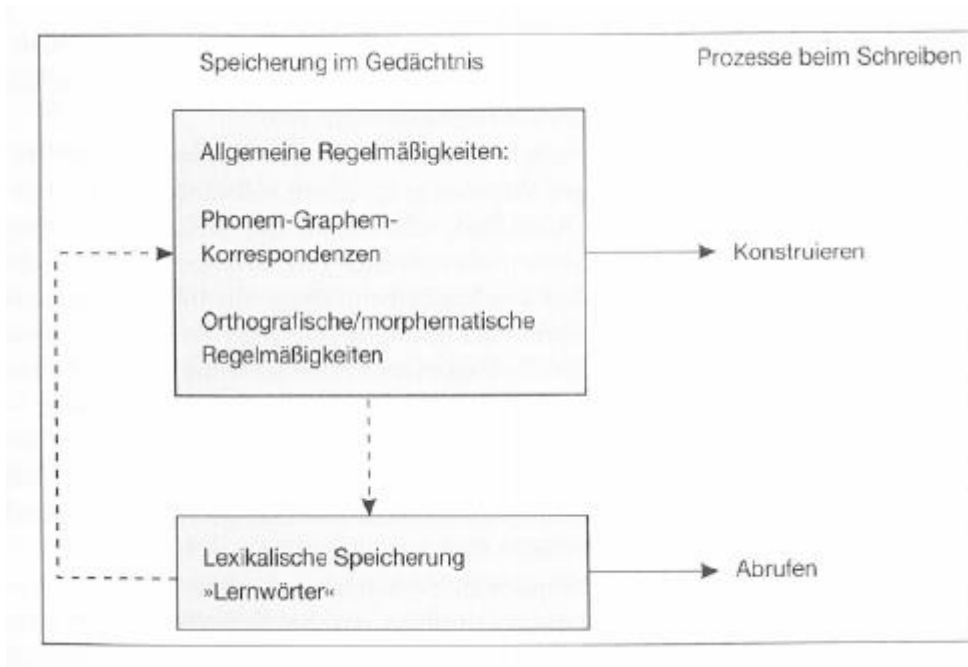


Abb. 2: Zwei-Komponenten-Modell der Rechtschreibung (SCHEERER-NEUMANN<sup>6</sup> 2003, 51)

Wenn die Schreibweise eines Wortes im inneren orthographischen Lexikon abgespeichert ist und „beim Schreiben die gespeicherte Information über dieses Wort abgerufen“ (EBD., 50) werden kann, muss der Schreiber für eine meist korrekte Verschriftung keine Konstruktionsleistung erbringen. Im Gegensatz dazu muss die Schreibweise unbekannter Wörter neu konstruiert werden (vgl. CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 4). Dieser „Problemlöseprozess“ (EBD., 4) läuft auf Grundlage des „allgemeinen[] Regelwissens“ (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 4) ab, welches im Gegensatz zur anderen Speicherart „nicht an spezielle Wörter gebunden“ (WEDEL-WOLFF 1993, 54) ist.

Somit ist „die alphabetische Strategie, in der Kinder auf der Basis von Phonem-Graphem-Korrespondenzen Wörter konstruieren, eine wichtige grundlegende Voraussetzung für das Erlernen der Rechtschreibung“ (EBD., 55).

Die beiden Speicherarten stehen im Zusammenhang, da zum Beispiel die Schreibweise eines Wortes, bei welchem „die zugrunde liegende Struktur erkannt“ (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 4) wurde sehr gut behalten wird und „Kinder auf der Basis der Speicherung verschiedener einzelner Wörter eine gemeinsame Regelmäßigkeit durch Analogiebildung entdecken“ (EBD., 4) können, womit die lexikalische Abspeicherung von Wörtern zum allgemeinen Regelwissen beiträgt. Zukünftig „kann dieses Wissen auf unbekannte Wörter übertragen werden“ (EBD., 4). Die Schreibweise von neuen Wörtern mit Strukturen, welche bereits in den allgemeinen Regelmäßigkeiten vorhanden sind, wird schneller gelernt.

Bei kompetenten Schreibern führt die Nutzung beider Speicher in der Regel zur korrekten Schreibweise eines Wortes: Die Schreibweise bereits bekannter Wörter wird aus dem inneren orthografischen Lexikon abgerufen, wohingegen die Schreibweise unbekannter Wörter auf Grundlage der allgemeinen Regelmäßigkeiten konstruiert wird. Oftmals wenden Schüler neu gelernte Regelungen einige Zeit übergeneralisiert an, was zu Fehlschreibungen führt.

Folglich benötigen Lernende „[i]m Rechtschreibunterricht [...] sowohl wortspezifisches Wissen und damit Übungen zum Einprägen von Lernwörtern als auch Regelwissen und damit Übungen zum Konstruieren von Wörtern“ (WEDEL-WOLFF 1993, 55).

Kinder sollen nach THOMÉ (2000, 16) zum einen durch „die explizite Thematisierung des Lerngegenstands“ und zum anderen durch Experimentieren und Entdecken im schulischen Kontext innere Regeln bezüglich der deutschen Orthographie entwickeln (vgl. EBD., 16). Auch WEDEL-WOLFF (vgl. 2004, 24) betont, dass Lernende beim Umgang mit Schriftsprache „eigenständig induktiv Regelungen“ (Wedel-Wolff 2004, 24) entwickeln, welche sie bei ihren Schreibungen einsetzen. „Das gemeinsame Nachdenken über Schreibungen von Wörtern unterstützt dies in besonderer Weise“ (EBD., 24), weshalb im folgenden ‚Rechtschreibgespräche‘ als eine mögliche Form der Umsetzung vorgestellt werden.

#### **Rechtschreibgespräche**

WALCHER-FRANK (vgl. 2012, 9) setzt ein Rechtschreibgespräch mit einem Problemlöseprozess gleich, bei welchem gemeinsam über die Schreibweise von Wörtern nachgedacht wird und diese erklärt beziehungsweise begründet werden.

Bei einer regelmäßigen Durchführung nehmen die Teilnehmer die strukturellen Eigenschaften unserer Schrift und die zahlreichen Strategien der Rechtschreibung wahr (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2012, 5) und können diese im Laufe der Zeit verständnisorientiert anwenden (vgl. WALCHER-FRANK 2012, 8).

Durch die Fokussierung auf die schwierige Stelle im Wort entwickelt sich diesbezüglich eine Sensibilität (vgl. EBD., 9).

Jeder Schüler sollte die Möglichkeit haben, auf seinem Niveau über Schreibungen nachzudenken (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2012, 6), was vor allem im Rahmen einer Förderungssituation einfach umzusetzen ist.

Der gewinnbringende Einsatz von Rechtschreibgesprächen sollte nach WALCHER-FRANK (vgl. 2012, 10) durch den Einsatz von Fehlersätzen und –texten erweitert werden, „[d]enn wortübergreifende Strategien wie die Großschreibung am Satzanfang können in diesen Gesprächen nicht erlernt werden“ (WALCHER-FRANK 2012, 10).

### 3.5 Schwierigkeiten beim Schreiben

Bei auftretenden Schwierigkeiten bezüglich der Schreibkompetenz müssen die **Lehrprozesse** ebenso wie die **Lernprozesse** eines Schülers in Augenschein genommen werden.

Schwierigkeiten können innerhalb aller Säulen FÜSSENICHS (2006) und aufgrund der komplexen Tätigkeit auch in mehreren zugleich auftreten. (vgl. Punkt 3.3)

Neben „Fehlern, die Indizien für Lernschwierigkeiten sind“ (FÜSSENICH 2006, 262) und welche schnellstmöglich erkannt sowie bearbeitet werden müssen, gibt es Fehler, welche in der Entwicklung zum kompetenten Schreiber „entwicklungsbedingte Notwendigkeiten“ (DEHN 1994) darstellen. Fehler werden von MAY (vgl. 1990, 252) als „Fenster zum schriftsprachlichen Denken“ bezeichnet.

Insgesamt sollen im Gegensatz zum defizitären Blick immer die Stärken eines Kindes im Vordergrund stehen und ausgehend davon, durch Fehler sichtbar gewordene, lernhemmende Schwierigkeiten abgebaut werden.

Eine defizitäre Sichtweise ist auch beim Lernenden verankert, was dem Lernerfolg entgegensteht: „Dass [...] Fehler nichts Schlimmes sind, sondern sogar notwendig, um Lernfortschritte zu machen, war eine Erkenntnis, die mühsamer zu entwickeln war als die Rechtschreibleistung selbst“ (RICHTER 1998, 324f). „Wer [aufgrund Vermeidungshaltung] zu wenig Fehler macht, obwohl die Fehler notwendig wären, lernt zu wenig“ (MAY 1990, 253).

Wenn der Entwicklungsstand der Schreibkompetenz nicht zum „Alter und den Jahren schulischer Unterweisung“ (FÜSSENICH 2006, 262) passt oder Schwierigkeiten sichtbar werden, welche unüblich sind (vgl. EBD., 262), spricht dies für erhebliche Auffälligkeiten innerhalb dieses Bereichs.

#### 3.5.1 Lehrprobleme

Ein Unterricht, im dem „schulische[] Aufsätze [zum Inhalt gemacht werden, die] wenig mit dem wirklichen Schreiben im Alltag zu tun haben“ (FÜSSENICH 2006, 265), also fehlenden Alltagsbezug aufweisen, vermittelt weder die persönliche Bedeutsamkeit von Schrift, noch die zahlreichen verschiedenen Funktionen dieser.

Durch die Wandlung vom Aufsatz- hin zum Schreibunterricht beziehungsweise von der Aufsatzerziehung zur Schreibdidaktik wurde das Augenmerk weg von diversen Aufsatzformen hin zum ‚freien Aufsatz‘ ohne einschränkende Vorbedingungen gelenkt und der gesamte Prozess des Schreibens im Gegensatz zur Fokussierung auf das Endprodukt hervorgehoben (vgl. EBD., 265).



Diese Veränderungen sind in der Institution Schule jedoch nur teilweise angekommen.

Freie Zeit für die Tätigkeit Schreiben fördert die Motivation der Schüler und lässt die persönliche Bedeutsamkeit erkennen.

„Benotete Klassenaufsätze“ (FÜSSENICH 2006, 265) innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen sind mit aktuellen didaktischen Erkenntnissen nicht mehr vereinbar, da man sich, nicht nur betreffend der Rechtschreibung, vom „Gedanken, den Kindern einer Klasse zur gleichen Zeit das Gleiche beibringen zu wollen“ (BRINKMANN 2000, 59) verabschieden muss, da sie „bereits am ersten Schultag auf unterschiedlichem Niveau [sind] und [...] auch unterschiedliche Lernangebote und –hilfen“ (EBD., 59) benötigen.

Oftmals wird der Erstentwurf benotet und die Schüler erhalten keine Möglichkeit zur Überarbeitung.

WESPEL (vgl. 2012, 16) bewertet eine Kontrolle von Texten, aber auch Diktaten, durch die Lehrkraft als Paradoxon, da die Schüler keine Eigenverantwortung für ihre Texte übernehmen können. Zudem ist der Gewinn an Kompetenzen durch dieses Vorgehen fragwürdig.

WESPEL (vgl. FÜSSENICH 2006, 265) betont die motivationsfördernde Veränderung hin zum Verfassen von Texten ab Klasse eins an, was sich seit einigen Jahren durchgesetzt hat.

HUSEN (vgl. 2008, 124) kritisiert die isolierte Vermittlung von Rechtschreibung, da „ein solcher Unterricht die Integration von Rechtschreibung und Grammatik in das eigene Schreiben der Schüler[] nicht gerade fördert“ (EBD., 124). CRÄMER und WALCHER-FRANK (2012, 4) sehen den Grund für nicht lösungsförderliches Verhalten bei Rechtschreibunsicherheit in „einer Unterrichtskonzeption [...], die Rechtschreibung eher als mechanische Fertigkeit sieht und nicht zum Nachdenken über Sprache anregt“. FÜSSENICH (2006, 267) betont die Notwendigkeit des „gezielte[n] Üben[s] einzelner Teilbereiche [für Menschen mit Schwierigkeiten], wobei das freie Schreiben nicht vernachlässigt werden sollte“.

Vor allem die Passung zwischen den schulischen Angeboten und den individuellen Voraussetzungen ist für Erfolg oder Misserfolg beim Schreiben verantwortlich. Das Herstellen dieser Passung ist anspruchsvolle Aufgabe der Lehrkraft.

### **3.5.2 Lernprobleme**

Schwierigkeiten, welche beim Verfassen von Texten auftauchen, werden durch verschiedene Symptome sichtbar und können nach FÜSSENICH (vgl. 2006, 262f) drei Bereichen zugeteilt werden, welche mit der Säulenstruktur des Modells von FÜSSENICH (2006) übereinstimmen. Neben einem besseren Verständnis bezüglich der „ablaufenden Vorgänge“ (HUSEN 2008, 41) hilft eine Gliederung der Schreibkompetenz anhand des Drei-Säulen-Modells (FÜSSENICH

2006) dabei, „herauszufinden, an welchen Punkten im Schreibprozess Schwierigkeiten auftreten können“ (HUSEN 2008, 41).

### **Motivation**

Schwierigkeiten der Motivation zeigen sich beispielsweise in „Angst vor der Schriftsprache und damit verbundene[m] Vermeidungsverhalten“ (FÜSSENICH 2006, 263), dem höchst wahrscheinlich negative und erfolglose Erfahrungen vorausgehen.

„Durch häufiges Ausweichverhalten verpassen sie wichtige Erfahrungs- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit der Schriftsprache“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, 183). Durch fehlende Schreiberfahrungen können die Funktionen des Schreibens (vgl. Punkt 3.1) nicht wahrgenommen werden und somit der persönliche Nutzen beziehungsweise die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit nicht erkannt werden. Auch Lernchancen werden nicht genutzt, weshalb „diese Menschen ihre Schreibfähigkeit nicht weiterentwickeln“ (FÜSSENICH 2006, 263) oder diese sich sogar verschlechtern kann.

### **Verfassen von Texten**

Verschiedene andere Symptome ordnet FÜSSENICH (2006, 263) dem Bereich ‚Probleme beim Erwerb der Teilprozesse des Schreibens und Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten‘ zu, was der Säule ‚Verfassen von Texten‘ entspricht.

Beispielsweise beachtet der Schreiber die Perspektive der Leser ungenügend, hat eventuell semantische Probleme bei der Produktion und/ oder Rezeption, verschriftet verkürzt, was zu erheblichen Beeinträchtigungen des Textverständnisses führt (vgl. EBD., 263) oder kann keine Überarbeitungsprozesse an Texten durchführen (vgl. EBD., 264), was durch „Leseschwierigkeiten, ein wenig entwickeltes Konzept von Schriftlichkeit [...], mangelndes Wissen über Überarbeitungstechniken oder auch [durch] eine gering ausgeprägte Rechtschreib- und Grammatikkompetenz“ (HUSEN 2008, 68) bedingt sein kann.

### **Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit**

Ferner können „reduzierte[] Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik“ (FÜSSENICH 2006, 263), also Schwierigkeiten bezüglich der Säule ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit‘, dazu führen, dass Texte schwer verständlich sind.

„Kinder mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben verfügen meist nur über einige wenige Regeln, die sie kaum verständnisorientiert und damit häufig ohne Erfolg anwenden“ (CRÄMER/WALCHER-FRANK 2012, 4).

Ebenfalls ungünstiges Problemlöseverhalten beispielweise bezüglich der Rechtschreibung wie „Wortauslassungen und ‚willkürliche Schreibungen‘“ (MAY 1990, 252) muss verändert werden (vgl. EBD., 253).

Zudem steht der „*uneingeschränkte[] Glauben an die Wahrheit von geschriebener Sprache*“ (FÜSSENICH <sup>2</sup>2006, 264), welcher sich auf Grund der *Ehrfurcht* gegenüber der Schriftsprache entwickelt, dem Erwerb der Schreibkompetenz entgegen und muss überwunden werden.

## 4 Ausgewählte Aspekte der Lesekompetenz

Neben dem Schreiben ist Lesen eine der Schlüsselqualifikationen, welche für eine erfolgreiche Lebensbewältigung in unserer heutigen Gesellschaft während der Schulzeit erworben werden sollte.

Anschließend folgen eine Begriffsklärung in Punkt 4.1, eine Thematisierung der Lesekompetenz sowie die Skizzierung deren unterschiedlicher Dimensionen in Punkt 4.2. Zudem werden in Punkt 4.3 mögliche Schwierigkeiten eines grundlegenden Bereichs der Lesekompetenz, dem Bereich der Lesemotivation, thematisiert. Die Fokussierung auf den Bereich Motivation wird durch deren bedeutsamen Stellenwert innerhalb der durchgeführten Förderung legitimiert.

### 4.1 Begriffsklärung

„Lesen“ – das Wort klingt einfach, aber es bezeichnet einen ausgesprochen komplexen Vorgang“ (SPINNER 2011, 7), bei welchem der Leser aktiv mit dem jeweiligen Text in Abhängigkeit zum Kontext interagiert. „[J]ede(r) [liest] mit eigenen Vorerfahrungen, eigenem Textinteresse und in der spezifischen Lesesituation individuell den Text“ (BARTNITZKY 2009, 64). Somit sind „Textinhalte und –sinn [...] nicht eindeutig für jedermann identisch und eindeutig entnehmbar“ (EBD., 63f).

Ziel der eigenaktiven Auseinandersetzung ist das Textverständnis (vgl. STECK 2006, 10), weshalb „[v]on Lesen im eigentlichen Sinn [...] erst gesprochen werden [kann], wenn verstanden wird, was gelesen wurde“ (EBD., 10). Ist ein „mentales Modell (,innere Vorstellung‘) des im Text beschriebenen Sachverhalts“ (EBD., 10) entstanden, spricht man von Textverstehen: „Wenn die Aussagen eines Textes mit dem bisherigen Wissen verknüpft und im Langzeitgedächtnis gespeichert sind, hat der Verstehens- bzw. Lernprozess stattgefunden“ (EBD., 10).

Die Verstehenskompetenz zählt zu den Basiskompetenzen in unserer heutigen Gesellschaft, da sie „die Grundlage für alle weiterführenden Lernprozesse bildet“ (EBD., 10).

Einige Kompetenzen benennt STECK als ‚Basiskompetenzen des Leseverstehens‘ und gibt diese als „Grundvoraussetzung für das Lesen und Verstehen eines Textes“ (EBD., 11) an. Dazu zählt beispielsweise die Entstehung innerer Vorstellungsbilder während des Leseprozesses, also die Imaginationsfähigkeit (vgl. EBD., 11). Zusätzlich muss ein Rezipient über Kombinationsfähigkeit verfügen, „um Sätze in grammatische Einheiten zu gliedern und Beziehungen zwischen diesen Einheiten herzustellen“, also diese zu verknüpfen. Für eine „kohärente Ge-

samtaussage“ (STECK 2006, 11) muss ein Leser oftmals noch Vorwissen inferieren (vgl. STECK 2006, 11), es bedarf somit „Erfahrungs-, Sach- und Weltwissen“ (EBD., 12). Auch Wissen über den Aufbau und die Struktur von Texten erleichtern Textverstehen (vgl. EBD., 12).

Diese „Prozesse, die beim geübten Leser weitgehend unbewusst und automatisiert ablaufen“ (EBD., 11) müssen bei Leseneulingen evoziert werden. „Verstehen wird aber auch wesentlich geprägt von einem Bewusstsein über die eigenen Lese- und Verstehensfähigkeiten und vom ziel- und adressatengerechten Einsatz von Strategien“ (EBD., 11). Infolgedessen müssen Leser über Strategien verfügen, welche kognitive Strukturen und Prozesse verändern sowie über metakognitive Strategien, welche Verständnisprobleme wahrnehmen und beheben (vgl. EBD., 13).

Die Lesekompetenz setzt sich zum einen aus der Lesemotivation beziehungsweise dem Leseinteresse, zum anderen aus den grundlegenden Lesefertigkeiten (also aus den Fähigkeiten zur Re- und Dekodierung) und dem Leseverstehen zusammen.

„Die wichtigste Voraussetzung, einen Text zu verstehen, ist die Intention, dies zu tun“ (STECK 2006, 10). Ist eine „zielorientierte Einstellung“ (EBD., 11) gegeben, ist ebenfalls Lesemotivation beziehungsweise Leseinteresse vorhanden. Somit bedingen sich Leseintention, Lesemotivation und Leseinteresse gegenseitig (vgl. EBD., 10). In Punkt 4.3 wird auf die Lesemotivation beziehungsweise genauer auf Schwierigkeiten innerhalb dieses Bereiches eingegangen.

Es existieren zahlreiche Modelle von Lesekompetenz. Im Folgenden wird die Übersicht ‚Dimensionen der Lesekompetenz‘ von BARTNITZKY aus dem Jahre 2009 thematisiert, da sich diese nicht nur auf die kognitive Dimension, welche „bei den [Modellen und] Leistungstests wie PISA, IGLU, VERA im Zentrum steht“ (BARTNITZKY 2009, 64) beschränkt, sondern diese um weitere Dimensionen ergänzt.

## 4.2 Dimensionen der Lesekompetenz

BARTNITZKY (vgl. 2009, 64) fasst die unterschiedlichen Dimensionen von Lesekompetenz in einer Übersicht zusammen, wobei er sich auf Ausführungen aus dem Jahre 2002 von HURRELMANN sowie SPINNER bezieht.

Es folgt eine von mir vereinfachte Darstellung dieser Übersicht:

Dimensionen der Lesekompetenz			
Motivation	Kognition	Emotion	Kreativität
Lese-Kommunikationen			

Abb. 3: Dimensionen der Lesekompetenz (vgl. BARTNITZKY 2009, 63)

Die **kognitive Dimension** von Lesekompetenz, welche bei Verfahren zur Leistungsmessung im Zentrum steht, wird durch die motivationale, emotionale, kreative und interaktive Dimension erweitert, da „Lesekompetenz [...] weit mehr [ist], als bei PISA, IGLU oder VERA getestet wird“ (EBD., 62).

„[D]er Prozess des Kompetenzerwerbs [ist] ohne die Berücksichtigung motivationaler, emotionaler und interaktiver Dimensionen des Textverstehens nur schwer zu fördern“ (HURRELMANN 2002, 14), weshalb eine Fokussierung auf die Lesekompetenz bezüglich kognitiver Aspekte vor allem für didaktische Zwecke problematisch ist (vgl. EBD., 6ff). Die ‚**Lese-Kommunikation**‘ nach BARTNITZKY (2009) beziehungsweise die sogenannte ‚Anschlusskommunikation‘ nach HURRELMANN (2002) kann sich auf alle anderen Dimensionen beziehen (vgl. BARTNITZKY 2009, 64) und stellt eine zentrale Bedeutung für die Lesekompetenz dar. „Es ist wichtig, [Schüler] in dieser Lese-Kommunikation zu unterstützen, um so ihre Lesekompetenz zu erweitern und zu festigen“ (EBD., 62). Sie müssen über „die Fähigkeit, sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen“ (HURRELMANN 2002, 14) verfügen.

Aspekte der kognitiven Dimension werden bei vorhandener Motivation trainiert, da „Informationen z.B. [...] aus Texten [gewonnen werden], wenn sie mich interessieren und wenn ich Fragen an sie habe“ (BARTNITZKY 2009, 62), womit der **motivationalen Dimension** ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird.

Die **emotionale Dimension** als

„Fähigkeit, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit der Lektüre zu verbinden (von verschiedenen Formen der Identifikation bis hin zur Freude an der kogniti-

ven Durchdringung der Texte), das Vermögen, bei Schwierigkeiten Unlust zu balancieren, nicht zuletzt die Fähigkeit zum ästhetischen Wahrnehmen und Genießen“ (HURRELMANN 2002, 13f)

ist eine elementare Dimension der Lesekompetenz, da bei Rezipienten, welche das „Lesen als etwas Bedeutsames“ (BARTNITZKY 2009, 63) erleben, beispielsweise indem sie Informationen erringen oder den Prozess selbst als erfüllend wahrnehmen, sich der Wunsch und somit auch die Anstrengungsbereitschaft nach Textverstehen bildet. Die emotionale Dimension findet beispielsweise bei der eigenständigen Auswahl der Texte Beachtung.

Ist Lesen ein „imaginativer Akt“ (STECK 2006, 11) oder wird „das Gelesene kreativ verarbeitet“ (EBD., 63) findet die **kreative Dimension** der Lesekompetenz Beachtung, was nach Spinner vor allem für literarische Texte wichtig ist (SPINNER 2002, 89ff, zitiert nach BARTNITZKY 2009, 64).

„Über die für das Lesen im Alltag konstitutiven Momente der Motivationen, Emotionen und Anschlusskommunikationen darf auch die Didaktik im Interesse der Unterstützung des Erwerbsprozesses keinesfalls hinwegsehen“ (HURRELMANN 2002, 14).

### 4.3 Schwierigkeiten im Bereich Motivation

Lesemotivation ist „die Fähigkeit, schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen, ihnen mit einer positiven Gratifikationserwartung zu begegnen, in der Rezeption Zielstrebigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis nach Verstehen aufrechtzuerhalten“ (HURRELMANN 2002, 13). STECK (vgl. 2006, 13) fasst Formen des Eigenanreizes, das Vertrauen bezüglich der eigenen Kompetenzen sowie Möglichkeiten zur Regulierung von Angst zu den motivationalen Strategien des Lesens zusammen.

Ist Lesemotivation oder Leseinteresse als Grundlage des Leseprozesses nicht vorhanden und existiert auch keine persönlich bedeutsame Leseintention, wird der Leseprozess mit hoher Wahrscheinlichkeit nach zu keinem Lern- und wenn dann lediglich zu einem oberflächlichen Verstehensprozess führen, da sinnverstehendes Lesen aktive Anstrengungen des Lesers voraussetzt (vgl. Punkt 4.1).

Da sich Lesemotivation, Leseinteresse sowie Leseintention gegenseitig bedingen, werden diese beispielsweise von STECK (vgl. 2006, 11f) in ihren Modellen ‚Ebenen des Leseprozesses‘ und ‚Zwei-Säulen-Modell des Leseverstehens‘ gebündelt.

„Nur [wenn ein positiver Umgang mit Schriftsprache ermöglicht wird,] kann Lesen auch langfristig motivierend sein“ (STECK 1998, 37). Auf Dauer liest derjenige, welcher beim Lesen positive Erfahrungen macht.

Zur Vermeidung negativer Gefühle wie Überforderungserscheinungen auf Seiten des Rezipienten müssen die zu lesenden Texte der individuellen Lesefähigkeit entsprechen (vgl. SCHEERER-NEUMANN 2006, 559). „Es ist [...] wichtig, die Kinder dort abzuholen, wo sie in ihrer Leseentwicklung stehen“ (STECK 1998, 37). GENUNEIT (1998, 151) formuliert treffend „man liest nur gern, wenn man das, was man lesen will (oder lesen soll), auch tatsächlich lesen kann.“ Folglich müssen Texte, welche das individuelle Leseniveau übersteigen, diesem angepasst werden, was durch die Beachtung verschiedener Kriterien möglich wird.

Der Text selbst muss ansprechend gestaltet sein, was unter anderem durch die gewählten Überschriften und das Format geschieht (vgl. EBD., 152).

Eine übersichtliche Gliederung und ein lockerer Seitenaufbau erleichtern den Leseprozess. Weiterhin spielen inhaltliche Aspekte eine entscheidende Rolle.

„Für die Förderung und die Entwicklung von Lesemotivation ist das Wissen um die Lektürepräferenzen der Kinder von großer Bedeutung“ (PLATH/ RICHTER 2010, 491). Dabei ist ebenfalls „darauf zu achten, dass die geschlechterspezifisch unterschiedlichen Lesegewohnheiten im Unterricht Berücksichtigung finden und ausgeglichen werden können“ (BILDUNGSPLAN 2004, 49). Dies betrifft beispielsweise die Auswahl der Textsorte sowie den thematisierten Inhalt. Eine Befragung im Jahre 2009 von 750 Grundschulern aus Sachsen zeigte, dass sich das Lesen von Sachtexten (vgl. Punkt 3.1) bei Jungen wie auch Mädchen großer Beliebtheit erfreut (vgl. PLATH/ RICHTER 2010, 491).

Ist die Thematik eines Textes für den jeweiligen Rezipienten interessant, bilden sich ebenfalls intrinsische Anreize für die Entstehung von Motivation. Auch extrinsische Anreize wie beispielsweise der Ausblick auf eine erfolgreiche Schulleistung können zur Entstehung von Lesemotivation beitragen.



## 5 Möglichkeiten diagnostischer Erhebungen der Schreib- und Lesekompetenz

Im Hinblick auf geeignete Fördermöglichkeiten, welche im folgenden Kapitel dargestellt werden (vgl. Kapitel 6), werden im Folgenden Möglichkeiten der diagnostischen Erhebungen von Teilbereichen der Schreibkompetenz sowie von Teilbereichen der Lesekompetenz dargestellt. Die diagnostischen Erhebungsmöglichkeiten der Lehrprozesse der Schreibkompetenz werden verkürzt und die der Lesekompetenz nicht dargestellt, da Toms Lehrkraft einer Diagnostik dieser nicht offen gegenüberstand und der Fokus der durchgeführten Förderung auf dem Bereich Schreiben lag.

Gemäß des Ziels der Förderdiagnostik, also der Förderung und Verbesserung der Lernsituation eines Schülers, müssen die Lehr- sowie die Lernprozesse diagnostisch betrachtet werden; beispielsweise haben die Lehrprozesse einen großen Einfluss auf motivationale Aspekte der Schreib- und Lesekompetenz.

Werden Rückstände eines Schülers nicht erkannt, „kann und muss auch nichts unternommen werden [...] Mit der Folge, dass Defizite kumulieren und die unterrichtlichen Angebote die Lernenden nicht mehr erreichen“ (KRETSCHMANN 2007, 12).

Diagnosen zielen auf „eine *optimale Passung* der Angebote an die Lernausgangslage von Lernenden“ (EBD., 12), sind „Frühwarnsystem“ (EBD., 12) wie auch „Krisenintervention“ (EBD., 12). Eine Diagnose ohne anschließende, „besondere, an ihre Lernausgangslage angepasste[n] [Förder]angebote“ (EBD., 42), welche den Lernenden dabei unterstützen, sich auf seinem Kompetenzniveau weiterzuentwickeln, ist meines Erachtens zwecklos.

„Was man benötigt, um Förderangebote zu planen, ist eine curriculumbezogene Diagnostik, die [orientiert an den jeweiligen Bildungsstandards] vor allem darüber Auskunft gibt, welche Lernschritte [der Schüler] vollzogen und welche er noch nicht bewältigt hat“ (EBD., 24). „[D]ie Zone seiner aktuellen Leistung“ (EBD., 25) kann mit den Fragen nach den bereits vorhandenen oder noch zu erwerbenden Fähigkeiten eines Kindes von DEHN (1996), also „Was kann das Kind schon?“ beziehungsweise „Was muss das Kind noch lernen [um kompetent schreiben beziehungsweise lesen zu können]?“ festgehalten werden. Somit ist der Fokus nicht defizit-, sondern ressourcenorientiert, ein konstruktiver Umgang mit Fehlern ist entscheidend (vgl. Punkt 3.5), und die entwicklungsorientierte Komponente findet Beachtung. „Von daher kann man Maßnahmen planen, die einem Kind [...] helfen, in die Zone der nächsten Entwick-

lung zu gelangen“ (KRETSCHMANN 2007, 25) und mit der dritten Frage von DEHN (1996) „Was kann das Kind als Nächstes lernen?“ übereinstimmen.

FÜSSENICH (2007, 2) ergänzt mit der Frage „Was will das Kind lernen?“ und stellt damit die Interessen beziehungsweise die motivationalen Aspekte mit in den Mittelpunkt.

## **5.1 Schreibkompetenz**

Wie in Punkt 3.5 bereits erwähnt, können in allen Säulen der Schreibkompetenz Schwierigkeiten auftreten, weshalb der gesamte Schreibprozess, also „Textbildungsmängel, Probleme mit der Rechtschreibung und der Grammatik sowie mit dem Problemlöseverhalten“ (FÜSSENICH 2006, 266) diagnostiziert werden muss.

FÜSSENICH (EBD., 266) empfiehlt die Diagnose eines Textes nach folgenden Punkten:

„Schreibidee; Verständlichkeit; Kohäsion; Brüche in der Kohärenz; die Frage, ob erkennbar ist, über welche Person geschrieben wird; Überarbeitungsvorgänge; Darstellung von Ursache, Wirkung, Folgen usw.; Verschriftung aller Wörter; Wortgrenzen; Markierung von Satzgrenzen; Probleme mit Grammatik; Schwierigkeiten in der Semantik; Rechtschreibfehler“.

„Lehr- Lernzusammenhänge müssen zudem berücksichtigt werden, das heißt, das Augenmerk darf sich nicht nur auf die Texte der Kinder richten, sondern muss auch den (Schreib)unterricht mit einbeziehen“ (HUSEN 2008, 210). Infolgedessen werden zunächst die diagnostischen Erhebungsmöglichkeiten von Schreibkompetenz der Lehrprozesse und folgend die diagnostischen Erhebungsmöglichkeiten von Schreibkompetenz der Lernprozesse dargestellt.

### **5.1.1 Lehrprozesse**

Für eine umfassende Diagnostik sollte zum einen die Bildungsbiographie des Jugendlichen und zum anderen der von ihm besuchte Schreibunterricht betrachtet werden, was durch die Befragung der Eltern, des Schülers selbst und der Lehrkräfte und durch die Sichtung von Materialien des Schreibunterrichts möglich ist.

Es folgen Fragen, welche sich zum einen auf die individuelle Bildungsbiographie des Bereichs Schreiben beziehen und andere, welche den besuchten Schreibunterricht thematisieren, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt wird. Nach Bedarf werden diese bei der Befragung umformuliert oder vereinfacht.

#### **Fragen bezüglich der individuellen Bildungsbiographie**

- Stellenwert von Schrift beziehungsweise Schreiben im Elternhaus:
  - o Welche Rolle spielte/spielt das Schreiben im Elternhaus?

- Bedienten/bedienen sich die Eltern oder Geschwister den Funktionen von Schrift? (vgl. Punkt 3.1)
- Erfahrungen mit Schrift beziehungsweise Schreiben vor Schuleintritt:
  - Welche Erfahrungen konnte das Kind bereits vor Schuleintritt mit der Schrift beziehungsweise mit dem Schreiben machen?
  - Wurden die kommunikative Funktion der Schrift und der individuelle Nutzen von den Eltern beziehungsweise von den Fachkräften in der Kindertageseinrichtung vermittelt?
  - War Schrift in der Kindertageseinrichtung vorhanden und wurde dort thematisiert?
  - Zeigte das Kind bereits vor Schuleintritt Interesse an Schrift?
- Fragen in Anlehnung an VALTINS Entwicklungsmodell des Schreibens und Lesens (2006):
  - Kritzelte das Kind bereits vor Schuleintritt und ahmte somit äußere Verhaltensweisen nach?
  - Malte es bereits seinen Namen oder andere Grapheme, hatte also bereits Kenntnis über einzelne Grapheme?
  - Hatte das Kind bereits Einsichten in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen?
- Fragen bezüglich der momentanen Situation:
  - Wie reagieren die Eltern auf Erfolge und Misserfolge des Kindes?
  - Unterstützen die Eltern ihr Kind in schulischen Belangen?

### **Fragen bezüglich des besuchten Schreibunterrichts**

Dafür sollten folgende Aspekte Beachtung finden, welche durch Befragung der Lehrkraft des Fachs Deutsch, der Eltern und des Schülers selbst sowie durch die Sichtung von Arbeits- und Leistungserhebungsmaterialien erfolgt:

- Eigene Texte:
  - Haben die Schüler die Möglichkeit eigene Texte zu verfassen und werden somit die individuellen Interessen wie auch der Alltagsbezug berücksichtigt oder wird das Kind mit thematisch vorgegebenen und damit meist auch alltagsfernen Schreibaufgaben konfrontiert?
- Überarbeitung:
  - Erhalten die Schüler die Möglichkeit, ihre Texte zu überarbeiten oder bleibt die erste Fassung eines Textes bestehen und wird womöglich diese benotet?

- Findet der gesamte Schreibprozess also unter anderem auch Überarbeitungsvorgänge im Unterricht sowie in der Benotung Beachtung und erhält der Schüler Rückmeldung dazu?
- Präsentation:
  - Werden die Texte der Schüler in irgendeiner Form präsentiert und haben somit reale Adressaten?
- Fehlersicht:
  - Wie fasst die Lehrperson Fehler auf und geht mit diesen um?
- Leistungsüberprüfung:
  - Werden Klassendiktate geschrieben und findet der Rechtschreibunterricht als Vorbereitung darauf statt?
- Rechtschreibunterricht:
  - Ist der Rechtschreibunterricht in den Schreibunterricht integriert?
  - Wird die Funktion und somit die Bedeutung der Rechtschreibung dem Kind vermittelt?
  - Wie werden orthographische Besonderheiten erarbeitet?
- Erfolg/Misserfolg:
  - Werden Anstrengungen des Schülers, auch welche nicht zum Erfolg führen, gewürdigt?
  - Werden auch kleine Fortschritte gewürdigt?
  - Werden dem Schüler Erfolgserlebnisse ermöglicht?
  - Wird das Kind vor allem bei aufkommenden Schwierigkeiten unterstützt?
  - Werden bei Schwierigkeiten auch Teilprozesse des Schreibens isoliert geübt?

Neben der Betrachtung der Bildungsbiographie sowie dem Einholen von Informationen über den Schreibunterricht sind die individuellen Lernprozesse elementar, welche wesentlich von den Lehrprozessen beeinflusst werden. Diese werden im folgenden Punkt dargestellt.

### **5.1.2 Lernprozesse**

Die individuellen Lernprozesse bezüglich der Schreibkompetenz werden gemäß des Drei-Säulen-Modells von FÜSSENICH (2006), demnach strukturiert nach ‚Motivation‘, ‚Verfassen von Texten‘ und ‚Rechtschreibfähigkeit‘, dargestellt. Die Lernprozesse sollten, entsprechend einer curriculumbezogenen Diagnostik, im Hinblick auf geforderte Kompetenzen des jeweiligen Bildungsplans betrachtet werden.

## **Motivation**

Die Motivation bezüglich Schreiben wie auch Rechtschreiben kann durch eine Befragung des Schülers ermittelt werden.

Die Sinnhaftigkeit des Schreibens für den Betreffenden kann durch die Frage „Was nützt es dir, wenn du gut schreiben kannst?“ (HUSEN 2008, 149) eruiert werden; ferner können Vorlieben beim Schreiben thematisiert werden.

Die Frage „Welchen Stellenwert haben Schrift und Schreiben für das Kind innerhalb und außerhalb der Schule?“ (EBD., 231) gibt Aufschluss über deren individuelle Bedeutung.

Die Beantwortung der Fragen „Welche Erfahrungen hat das Kind mit Texten und Schreiben bisher (in der Schule) gemacht?“ (EBD., 231) und „Hat das Schreibenlernen ihm Erfolgserlebnisse ermöglicht?“ (EBD., 231) macht deutlich, ob der Schüler ein eher positives oder negatives Selbstkonzept entwickeln konnte (vgl. EBD., 213).

VALTIN hat im Jahre 1983 Fragen bezüglich verschiedener Bereiche der Rechtschreibung jeweils 20 Kindern der Klassenstufe drei, vier und sechs gestellt und diese anschließend ausgewertet (vgl. VATLIN 1994, 96). Die Fragen können entweder zur schriftlichen Beantwortung vorgelegt werden oder innerhalb eines Gesprächs gestellt werden, welches mittels eines Audio-Geräts festgehalten werden sollte.

Die für diese Säule entscheidenden Fragen betreffen die Bereiche Motivation, Verhalten bei Rechtschreibunsicherheit und Rechtschreibübung sowie Schreiben in der Freizeit: „Hast du Rechtschreibung gern? Warum?“, „Findest du es eigentlich wichtig, dass man fehlerfrei schreiben kann?“, also eine Frage bezüglich der persönlichen Bedeutsamkeit; „Was machst du, wenn du nicht genau weißt, wie ein Wort geschrieben wird?“, „Übst du zu Hause, neben den Hausaufgaben, noch Rechtschreiben? Wie machst du das?“, „Schreibst du irgendwas in deiner Freizeit?“ (EBD., 95f).

Vor allem die Frage „Hast du Rechtschreibung gern?“ führt oftmals zu einer gesellschaftlich erwünschten Antwort. Eine Veränderung der Frage in Anlehnung an HUSEN (2008, 149) hin zu „Was nützt es dir, wenn du gut rechtschreiben kannst?“, liefert voraussichtlich eine ehrlichere Antwort.

Zur diagnostischen Erhebung der Motivation beim Schreiben können neben der individuellen Befragung die Texte und vor allem die Beobachtungen während des Schreibprozesses eines Kindes beitragen.

HUSEN (2008, 213) gibt zu bedenken: „Texte lassen allerdings keinen direkten Rückschluss auf die dem Schreiben zugrunde liegende Motivation zu.“ Ein mögliches Indiz für die

Schreibmotivation stellt die Textlänge dar, was aber nur bei guter Kenntnis des Schülers bedingt aussagekräftig ist.

Beobachtet werden kann die „Reaktion eines Kindes auf einen Schreibanlass“ (HUSEN 2008, 213): Versucht das Kind dem Schreibanlass auszuweichen beispielsweise durch den Gang zur Toilette oder durch ablenkende Gespräche und versucht es, generell Schreibaufgaben zu vermeiden?, Zeigt es vor oder während des Schreibens Auffälligkeiten des Verhaltens?, Schreibt das Kind lediglich, wenn ihm jemandem hilft? (vgl. EBD., 148f), Wie geht das Kind mit auftretenden Problemen um? Bricht es das Schreiben sofort ab oder versucht es die Schwierigkeiten zu lösen?

Die jeweiligen Fähigkeiten und natürlich auch Schwierigkeiten eines Kindes in den Teilbereichen der Schreibkompetenz beeinflussen die Schreibmotivation wesentlich, weshalb diese ebenfalls diagnostiziert werden müssen (vgl. EBD., 153).

### **Verfassen von Texten**

FÜSSENICH (2006, 266) empfiehlt bei der Diagnose von Textbildungsfähigkeiten sowie Textbildungsmängeln, die diagnostische Betrachtung der „Schreibidee; Verständlichkeit; Kohäsion; Brüche in der Kohärenz; die Frage, ob erkennbar ist, über welche Person geschrieben wird; Überarbeitungsvorgänge; Darstellung von Ursache, Wirkung, Folgen usw. [...]; Schwierigkeiten in der Semantik“. Dabei schreibt sie der Verständlichkeit und der Beachtung der Perspektive des Lesers eine übergeordnete Rolle zu (vgl. FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, 138). Des Weiteren sollte betrachtet werden, ob der Schreiber den Besonderheiten der Textgruppe (vgl. Punkt 3.1) Beachtung schenkt und diese in seine Textproduktion integriert.

Um einen Text unter diesen Gesichtspunkten besser beurteilen zu können, wird dieser orthographisch und grammatikalisch bereinigt. Dadurch werden auch die Stärken eines Textes besser sichtbar und durch die Orientierung auf die vorhandenen Ressourcen eine neutrale Beurteilung der Qualität von Texten möglich (vgl. EBD., 135). Somit liegt die Aufmerksamkeit des Diagnostizierenden nicht lediglich auf dem Teilbereich ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten‘ (vgl. FÜSSENICH 2006, 266).

Ebenso muss diagnostisch beobachtet werden, ob Überarbeitungsvorgänge überhaupt stattfinden, also findet ein Lesevorgang während und nach dem Schreibprozess statt? und bemerkt der Schreiber, dass das Produkt nicht mit der eigentlichen Absicht übereinstimmt?

## **Rechtschreibfähigkeit**

Im Folgenden werden diagnostische Erhebungsmöglichkeiten der Rechtschreibfähigkeit dargestellt.

KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA U.A. (vgl. 2006, 409) benennen die Analyse von Fehlern in der Rechtschreibdiagnostik als zentral. Diagnostiziert wird die Rechtschreibung von einzelnen Wörtern wie auch die Rechtschreibung in Texten, da die Zahl und der Typus der Fehler hierbei variieren. Die Wörter müssen bewusst ausgewählt werden und je nach Entwicklungsstand aus Basisgraphemen oder Orthographemen bestehen.

Nach KLEIN (2006, 24) sollten „[d]ie [eigenen] Texte [...] Ausgang und diagnostische Grundlage für orthographische und grammatische Übungsschleifen“ sein.

Im Bereich Grammatik zeigt Tom keine Auffälligkeiten, weshalb dieser Bereich in der Förderung keine Rolle spielte und demzufolge hier nicht theoretisch dargestellt wird.

Von Bedeutung ist ebenfalls, ob ein Kind orthographische Überarbeitungen durchführt.

## **Rechtschreibung einzelner Wörter**

Bei der im Jahre 2012 neu normierten ‚Hamburger Schreib-Probe‘ (HSP) von MAY handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren, welches der Erfassung des Rechtschreibkönnens und Schreibungen zugrundeliegenden Strategien von Schülern der Grundschule und Sekundarstufe I dient (vgl. MAY 2013, 10).

„Mit dem Begriff der Strategie bzw. der Unterscheidung bestimmter Teilstrategien wollen wir also die Prozesse charakterisieren, mit denen die Schreibungen erzeugt werden“ (MAY 2002, 24 zitiert nach FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, 87). Durch die Konstruktion von Wörtern und einzelnen Sätzen werden „den Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Kindern Rechtschreibstrategien zugeordnet, von denen Fördermaßnahmen abgeleitet werden können, und andererseits Vergleichswerte mit anderen Klassen ermöglicht“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, 140). Differenziert wird nach **alphabetischer**, **orthographischer**, **morphematischer** und **wortübergreifender** Strategie.

BALHORN (vgl. 2001, 25) sieht als Ursache für die falsche Schreibweise von Wörtern oftmals die noch nicht vorhandene Erschließung deren morphematischer Struktur.

„Bei Kindern mit Schwierigkeiten [im Bereich Rechtschreibung] ist es erforderlich, die alphabetischen Schreibungen genauer zu betrachten und fehlende Phonem-Graphem-Zuordnungen zu analysieren“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, 141), da die alphabetische Strategie Grundlage für den Aufbau weiterer Strategien darstellt und diese erst bei gesichertem alphabetischen Verschriften thematisiert werden sollten (vgl. BRINKMANN 2000, 61). „Nur auf

der Basis von sicher beherrschtem alphabetischem Schreiben können Kinder ihre Rechtschreibfähigkeiten weiterentwickeln“ (FÜSSENICH/ LÖFFLER 2008, 141) und somit die alphabetische Strategie durch weitere ergänzen.

Die alphabetische Strategie kann mittels eines zweiteiligen informellen Beobachtungsverfahrens von FÜSSENICH und LÖFFLER (2008) überprüft werden. Nachdem die grundlegende Fähigkeit zu segmentieren durch die Erarbeitung der Silbenstruktur von fünf in Silben gegliederte Wörter überprüft wurde, konstruieren die Kinder im zweiten Teil die Schreibweise von vierzehn, als Bilder vorliegende Wörter (vgl. EBD., 142). Die zu konstruierenden Wörter bringen die „typische[n] Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens“ (EBD., 142) mit sich.

Ausgewertet wird nach folgenden Kriterien:

- Reduktion von Mehrfachkonsonanz
  - Auslassung von (ähnlichen) Silben
  - Lautangleichungen (Assimilationen)
  - Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen
  - Auslassung von Graphemen
  - Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten
  - Verwechslung (weiterer) ähnlicher Vokale und Konsonanten
  - Falsche Phonem-Graphem-Zuordnung
  - Anwendung von Rechtschreibregeln (Übergeneralisierung einer Regel)
- (vgl. EBD., 144)

Nach der Auswertung liegt der Entwicklungsstand im alphabetischen Schreiben vor.

Bei diesen beiden Erhebungsmöglichkeiten steht die Rechtschreibung im Vordergrund, weshalb die Fähigkeit dazu ebenfalls im Textzusammenhang betrachtet werden sollte.

### **Rechtschreibung in Texten**

Beim Verfassen von Texten ist die Rechtschreibung lediglich ein Aspekt beziehungsweise eine Anforderung, dem die Schreiber Aufmerksamkeit schenken müssen, weshalb die Fehleranzahl in der Regel höher ist als bei der Rechtschreibung einzelner Wörter. Die Analyse von Fehlern bezüglich der Rechtschreibung im Textzusammenhang liefert Auskunft über Fähigkeiten wie auch Schwierigkeiten der Integration der Rechtschreibfähigkeiten in den komplexen Prozess des Schreibens.

Das Einhalten von Wortgrenzen kann vermehrt und das Einhalten von Satzgrenzen erst im Textzusammenhang überprüft werden.

Schreiber verwenden in eigenen Texten persönlich bedeutsame Wörter, welchen deshalb bereits ein hoher Stellenwert zukommt, aber welche nicht notgedrungen „typische Schwierigkei-



ten des alphabetischen Schreibens“ beinhalten oder den Zugriff auf bestimmte Strategien überprüfen. Gegebenenfalls enthalten eigene Texte weitgehend Wörter, deren Schreibweise bereits im inneren orthographischen Lexikon abgespeichert ist, weshalb die Konstruktionsleistung kaum überprüft werden kann (vgl. Punkt 3.4.2).

Manchmal kommt es auch vor, dass Kinder ein und dasselbe Wort in unterschiedlicher Art und Weise verschriften oder sie bereits zuvor gekannte Wörter falsch verschriften. SCHEERER-NEUMANN (<sup>6</sup>2003) sieht die Ursache in der Komplexität der Anforderungen beim Texte Verfassen und infolgedessen auf dem versperrten Zugriff auf das innere Lexikon (vgl. CRÄMER/WALCHER-FRANK 2012, 5), weshalb „sie es immer wieder neu konstruieren“ (BRINKMANN 2000, 59) müssen.

CRÄMER (2012) hat auf Grundlage des Strategiemo­dells von MAY (2002) und der Beobachtungsaufgabe des alphabetischen Schreibens nach FÜSSENICH und LÖFFLER (2008) ein Analyseraster bezüglich Rechtschreiben in Tabellenform entwickelt. Durch das Eintragen der Fehlschreibungen eines Textes und der strategieorientierten Auswertung ergeben sich die individuellen Förderschwerpunkte.

Folglich sollte die Rechtschreibung bewusst ausgewählter Wörter wie auch die Rechtschreibung im Textzusammenhang für eine umfassende Diagnose betrachtet werden.

### **Fragen bezüglich Rechtschreibfähigkeit**

Durch eine Befragung des Schülers mit einigen von VALTIN (1994) entwickelten Fragen, können Strategien zum Merken einer Schreibweise: „Stell dir vor, du sollst dir ein schweres Wort merken. Wie machst du das?“, das Verhalten bei Rechtschreibunsicherheit: „Was machst du, wenn du nicht genau weißt, wie ein Wort geschrieben wird?“ erfragt werden (vgl. VALTIN 1994, 95f). Die Kenntnis und Anwendung von Rechtschreibregeln kann durch die Frage: „Kennst du irgendwelche Rechtschreibregeln? Welche?“ (EBD., 96) und durch die Begründung der Schreibweise von vorgegebenen Wörtern, also das Gespräch über die Rechtschreibung (vgl. Punkt 3.4.2) ermittelt werden. „Kinder mit Schwierigkeiten im Rechtschreiben verfügen meist nur über einige wenige Regeln, die sie kaum verständnisorientiert und damit häufig ohne Erfolg anwenden“ (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012). WEDEL-WOLFF (vgl. 2004, 24f) kritisiert die explizite Vermittlung von Rechtschreibregeln, da Kinder diese dann lediglich formulieren, aber nicht erklären und verwenden können. Durch die Befragung des Schülers, wird dieser als Informant erstgenommen (vgl. VALTIN 1994, 95) und der Diagnostizierende erhält Einblicke in die Denkweise des Schülers.

### **5.3 Lesekompetenz**

Für eine umfassende Diagnose der Lesekompetenz müssten die Lehr- wie auch die Lernprozesse diagnostiziert werden. Da sich jedoch nach umfassender Diagnose der Schreibkompetenz sowie der Diagnose der Lernprozesse der Lesekompetenz zeigte, dass Tom hohen Unterstützungsbedarf im Bereich Schreiben aufwies und seine Fähigkeiten im Bereich Lesen gut ausgeprägt waren, wurde auf eine Diagnose der Lehrprozesse sowie eine tiefergehende Diagnose der Lernprozesse des Bereichs Lesen verzichtet, zumal auch die Bereitschaft der Lehrkraft Toms zu dieser Entscheidung beitrug.

Im Folgenden wird somit ausschließlich die Diagnose von Lernprozessen aufgegriffen, welche im Vergleich zu den diagnostischen Erhebungsmöglichkeiten der Lernprozesse der Schreibkompetenz verkürzt ausfällt.

#### **5.3.1 Lernprozesse**

Es folgen diagnostische Erhebungsmöglichkeiten der Komponenten der Lesekompetenz, also der Lesemotivation, des Leseverstehens sowie der Lesefertigkeiten (vgl. Punkt 4.1). Die Lernprozesse sollten curriculumbezogen diagnostiziert werden.

##### **Motivation**

Ebenso wie die Schreibmotivation kann die Motivation im Bereich Lesen nicht mittels standardisierter Verfahren diagnostiziert werden. Zur Erhebung eignet sich die Befragung des Schülers. Hierbei sind folgende Fragen denkbar: Was nützt es dir, wenn du gut lesen kannst? (vgl. HUSEN 2008, 149), wodurch deutlich wird, ob ein Schüler lediglich zur Weiterbildung liest oder die persönliche Bedeutsamkeit von Lesen und dessen zahlreiche Funktionen wahrgenommen hat. Mit der Frage: Hast du ein Lieblingsbuch? Wenn ja, welches? wird deutlich, ob ein Schüler auch außerhalb des schulischen Kontextes liest und die persönliche Vorliebe der Textart und der Thematik werden sichtbar.

Auch wenn die Diagnose von Lehrprozessen nicht ausgeführt wird, darf nicht vergessen werden, dass die Lehrprozesse die Lesemotivation in hohen Maßen beeinflussen.

##### **Verstehen**

Ein wesentlicher Bereich der Lesekompetenz stellt die Verstehenskomponente dar (vgl. Punkt 4.1), welche auf Textebene mittels des leisen Lesens und anschließenden Beantwortens von Fragen diagnostiziert werden kann.

Das Testverfahren Lesen 6-7 von BÄUERLEIN und anderen (2012) besteht aus zwei Untertests (vgl. BÄUERLEIN/ LENHARD U.A. 2012, 16), wobei der zweite Untertest auf Grundlage eines

Sachtextes sowie eines literarischen Textes und der Beantwortung von jeweils 17 Multiple-Choice-Verständnisfragen das Textverständnis überprüft (vgl. BÄUERLEIN/ LENHARD U.A. 2012, 17ff). Die Bearbeitung beider Texte ist auf jeweils 18 Minuten festgelegt (vgl. EBD., 32).

„Die Fragen beziehen sich auf verschiedene Ebenen des Textverständnisses bzw. Formen der Textrepräsentation“ (EBD., 18). Zur korrekten Beantwortung der Fragen ist lokale oder globale Kohärenzbildung notwendig und es gibt „textbasierte[] Fragen und Fragen, deren Antwort über den genauen Textinhalt hinausgeht und beispielsweise Inferenzen, Verknüpfung mit Vorwissen etc. erfordert“ (EBD., 19).

Durch die Auswertung entsteht zum einen ein „individuelles Lesekompetenzprofil[]“ (EBD., 9) und zum anderen liegen zum Vergleich gesicherte Normen für Schuljahresende der sechsten und siebten Klassenstufe vor (vgl. EBD., 9).

### **Fertigkeiten**

Die Lesefertigkeiten eines Kindes werden anhand der Durchführung, Transkription und anschließender Analyse einer Leseprobe diagnostiziert.

Da der Text an das Leseniveau des Kindes angepasst werden sollte, kann ein bestehender Text mittels Leseleicht-Kriterien (vgl. GENUNEIT 1998, 151ff) angepasst werden.

Die Lesefertigkeiten eines Kindes, also die Rekodier- und Dekodierfähigkeiten, müssen soweit ausgeprägt sein, dass das Verstehen von jahrgangsgerechten Texten gewährleistet ist. Dabei sollte die Frage gestellt werden: Versteht ein Kind Texte, mit welchen er im schulischen Kontext konfrontiert wird und kann somit dem Lerngang folgen?

## **6 Fördermöglichkeiten von Teilbereichen der Schreibkompetenz und der Lesemotivation**

Es folgt die Darstellung von Möglichkeiten zur Förderung der Schreibkompetenz sowie der Lesemotivation. Die Schreibkompetenz ist gemäß des Drei-Säulen-Modells von FÜSSENICH (2006) unterteilt, wobei der Schwerpunkt der Säule ‚Verfassen von Texten‘ auf den Überarbeitungsprozessen liegt und im Rahmen der Säule ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten‘ lediglich Möglichkeiten zur Förderung von Rechtschreibfähigkeiten thematisiert werden, was der Schwerpunktsetzung der durchgeführten Fördereinheit entspricht.

Allgemein sollte bei der Förderung darauf geachtet werden, dass diese ressourcenorientiert ist, also an die Fähigkeiten eines Schülers sowie an dessen Interessen anknüpft (vgl. HUSEN 2010, 15).

### **6.1 Teilbereiche der Schreibkompetenz**

Schüler mit Schwierigkeiten im Bereich Schreiben benötigen zum einen „[d]ie Möglichkeit, eigene interessante Texte für echte Leserinnen und Leser zu verfassen, und strukturierte Angebote zum isolierten Üben der Bereiche, in denen sie Schwierigkeiten haben“ (HUSEN 2010, 15). HUSEN (vgl. EBD., 15) schreibt dabei dem Überarbeiten von Texten eine verknüpfende Rolle zu, welche folgend je nach Art der Überarbeitung dem ‚Verfassen von Texten‘ oder der ‚Rechtschreibfähigkeit‘ zugeordnet ist, also Teil des Schreibprozesses ist.

Bei der Planung der Förderung muss beachtet werden, dass Kinder oftmals bereits über Fähigkeiten verfügen, diese aber noch nicht in den komplexen Gesamtprozess des Schreibens integrieren können (vgl. HUSEN 2010, 15). Diese Integration muss durch die Förderung verbessert werden.

Die Arbeit mit dem Computer, welche „eine Textproduktion [ermöglicht], die den Schreiberfordernissen in besonderer Weise angemessen ist“ (BECKER-MROTZEK 2006, 44) kann zur Erweiterung der Fähigkeiten der Schreibkompetenz beitragen (vgl. EBD., 44). Wie der Einsatz des Computers auf die Teilbereiche ‚Motivation‘ und ‚Verfassen von Texten‘ wirkt, wird im Folgenden ausgeführt.

#### **6.1.1 Motivation**

Die Motivation zu schreiben muss durch den Abbau vorhandener Ängste und die Vermeidung der Entstehung neuer Ängste beispielsweise durch Überforderung und Misserfolg sowie durch

den Aufbau von Interesse bezüglich des Gegenstandes geweckt werden. STECK (1998, 37) formuliert: „Freude am Üben kann nur entstehen, wenn Erfolgserlebnisse vermittelt werden.“ MAY (vgl. 2013, 134) betont die Vorteile des Einsatzes des Computers. Korrigierte Fehler sind für andere nicht mehr sichtbar, weshalb keine Sanktionen folgen (vgl. EBD., 135). Das Schreiben eigener Texte, also möglichst ohne Vorgaben, ist persönlich bedeutsam und macht damit meist Freude. Die Arbeit des FuN-Teilkollegs bezüglich ‚Prävention von Analphabetismus in den Klassen 3 und 4‘ hat gezeigt, dass auch bei Kindern mit Schwierigkeiten „Schreibmotivation durch die Möglichkeit nach eigenen Interessen zu schreiben [...] geweckt werden“ (HUSEN 2008, 153) kann.

Das Verfassen von Texten für reale Rezipienten und nicht lediglich die Rezeption durch Autor und Lehrkraft fördert Motivation auf Seiten des Verfassers. Der Autor muss Anerkennung für seine Anstrengung erhalten, was durch die Präsentation und Auslegung der entstandenen Produkte erreicht wird (vgl. HUSEN 2010, 16). Für die Präsentation beziehungsweise Auslegung können die Texte mittels Computer aufbereitet werden, sodass die Texte anschließend „gut lesbar und vom Schriftbild her ansprechend“ (EBD., 15) sind.

„Die Textverarbeitungs-Software erlaubt ein vielfältiges Lay-out, von der Schriftgestaltung (Schrifttypen und -größe, Farbe) über die Absatzgestaltung (links- oder rechtsbündig, mittig, Blocksatz) bis hin zur Integration von Bildern und Zeichnungen“ (BECKER-MROTZEK 2006, 44)

und weist den Schülern somit großen Gestaltungsspielraum zu.

### **6.1.2 Verfassen von Texten**

Der Überarbeitungsprozess ermöglicht wie oben bereits erwähnt die Verknüpfung des Verfassens eigener Texte und damit also auch eine Förderung der Motivation mit Rechtschreibübungen (vgl. HUSEN 2010, 15).

Nur wenn ein Kind die Überarbeitung selbst durchführt, wird ein Lernzuwachs erreicht (vgl. KLEIN 2001, 40). Für die Überarbeitung und zur Vermeidung von Misserfolgen sind „geeignete Hilfen, damit es nicht zu einer Überforderung kommt und die Kinder erkennen können, an welchem Problem sie gerade arbeiten“ (HUSEN 2010, 15) elementar. Solche Hilfsmittel sind vor allem bei Fehlern unterschiedlicher Art erforderlich, was in Texten von Kindern normal ist (vgl. WESPEL 2012, 17). Auch BRINKMANN (2004, 13) sieht die Chance in „gezielte[n] Arbeitsaufträge[n] für die selbstständige Korrektur, die sich jeweils auf nur ein Problem beziehen sollten.“ Die Fehler anderer Art sollten von der Lehrkraft im Vorfeld korrigiert werden.

Neben der Überarbeitung eigener Texte, bei welchen „der Inhalt im Vordergrund“ (WESPEL 2012, 17) steht, können fremde Texte zum Üben von Überarbeitungsprozessen herangezogen

werden. Diese „kann man leichter unter formalen Gesichtspunkten betrachten“ (WESPEL 2012, 17) und „Fehler bei anderen zu suchen und zu sehen als bei“ (EBD., 17) einem selbst fällt oftmals leichter. Ferner kann die Lehrkraft „[i]n vorgegebenen Fehlertexten [...] Fehlerschwerpunkt[e] künstlich festlegen“ (EBD., 17).

Die Lehrkraft kann für die Überarbeitung Hilfestellungen unterschiedlicher Niveaustufen anbieten: Vom expliziten Markieren der Fehler, zum Markieren der Zeile bis hin zur Nennung der Fehleranzahl. WESPEL (Ebd., 17ff) betont die verschiedenen Handlungen des Anstreichens, Verbesserns und Begründens.

Für die Überarbeitung eignet sich die Arbeit mit dem Computer, da wiederholt überarbeitet werden kann, „ohne dabei Spuren zu hinterlassen“ (HUSEN 2010, 15). Trotzdem sollten die einzelnen Fassungen abgespeichert werden, da die Überarbeitungsprozesse so nachvollziehbar bleiben. Nach Überarbeitung des Fehlerschwerpunkts kann der Schüler den „nun fehlerfreien [...] Text [gestalten], indem er selbst ausgesuchte Bilder hinzufügt[] und auf der Seite anordnet“ (EBD., 16).

Im Gegensatz dazu führt „das Schreiben mit der Hand [...] zu einer weitgehend linearen Textproduktion, weil nachträgliche Änderungen aufwändig und unschön sind“ (BECKER-MROTZEK 2006, 44). Im Vorfeld sollte die automatische Rechtschreibkontrolle ausgeschaltet werden, „um [den Schüler] nicht durch die vielen markierten Fehlschreibungen zu entmutigen“ (HUSEN 2010, 15).

Die Texte sollten von den Lesern kommentiert werden, wobei „auf den (inhaltlichen) Kern der Mitteilung“ (WESPEL 1990, 20) eingegangen werden sollte und die Kommentare ermutigende Lernhilfen darstellen sollten. Die Leser sollten „ihr Textverständnis, ihr Leseerlebnis (auch ihre Leseschwierigkeiten) mitteilen“ (EBD., 20).

### **6.1.3 Rechtschreibfähigkeit**

Die Rechtschreibfähigkeit sollte bei vorhandenen Schwierigkeiten „intensiv isoliert geübt werden, allerdings immer unter der Perspektive, diese Fähigkeiten in eigenen Texten nutzen zu können“ (HUSEN 2010, 16). WEDEL-WOLFF (1993, 57) legt das Ziel einer Förderung der Rechtschreibfähigkeit auf „die Fähigkeit, eigene Texte richtig zu schreiben.“

WEDEL-WOLFF (vgl. EBD., 57) empfiehlt bei Übungen bezüglich der Rechtschreibung die Verwendung von Wörtern aus den individuellen Texten und somit von Wörtern aus individuellen Interessengebieten und damit auch Wörter mit elementarer Bedeutung für folgende Texte. Auch RICHTER (vgl. 1998) plädiert für ein interessenbezogenes Rechtschreiblernen und damit für eine Arbeit „mit dem Bestand der subjektiv interessierenden Wörter“ (EBD., 322), was vor allem innerhalb einer Fördersituation gut umgesetzt werden kann.

Da das Verfassen von Texten eine hohe Anforderung darstellt, kann es vorkommen, dass ein Schreiber ein Wort unterschiedlich verschriftet oder früher bereits korrekt geschriebene Wörter wieder fehlerhaft verschriftet werden: „Beim anschließenden Korrekturlesen kann sich die Aufmerksamkeit des Kindes ganz auf die Rechtschreibung richten und das vorhandene Wissen kann wieder aktiviert werden“ (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 5).

WESPEL (2012, 16) betont: „Fast kein Text ist ohne Rechtschreibfehler. Vor allem nicht in der ersten Fassung“ und auch BRINKMANN (2000, 60) sieht ausgenommen für das Endprodukt „kein Anspruch auf orthographische Korrektheit.“

Ein Schreiber muss sich dafür verantwortlich fühlen, seinen Text auch rechtschriftlich zu überarbeiten, somit muss die Überprüfung des Textes bezüglich Rechtschreibfehler selbstverständlicher Bestandteil des Schreibens sein (vgl. WESPEL 2012, 16).

Dabei ist zu beachten, dass „[b]ei eigenen Texten [...] keine komplette rechtschriftliche Überarbeitung erwartet werden“ (BRINKMANN 2000, 62) kann, die Überarbeitungsprozesse bezüglich Rechtschreibung „mit individuellen Schwerpunkten“ (EBD., 60) erfolgen sollten, wobei vorhandene Fehler anderer Art zuvor von der Lehrkraft berichtigt werden sollten (vgl. HUSEN 2010, 16) sowie die Sinnhaftigkeit einer rechtschriftlichen Überarbeitung nur gegeben ist, wenn der überarbeitete Text später Rezipienten hat.

WESPEL (vgl. 2012, 16) sieht fremde Texte als Möglichkeit der Übung, wobei das Ziel, die rechtschriftliche Überarbeitung eigener Texte ist.

Die bestehenden Fehler innerhalb des Textes können markiert werden beispielsweise durch „seitliche Striche an den Zeilen, in denen ein Fehler zu finden ist, und bei Kindern, die schon weit in ihrer Entwicklung sind, sollte die Anzahl der noch nicht korrekten Wörter unter dem Text markiert werden, z. B. durch einen Satz wie: „In fünf Wörtern stimmt etwas noch nicht, bitte überprüfe den Text noch einmal!““ (BRINKMANN 2004, 12).

BRINKMANN (EBD., 13) bewertet die Skepsis gegenüber einer Schreibweise und das Vorhandensein verschiedener Möglichkeiten bezüglich der Problemlösung als zentral.

Innerhalb einer Förderung bezüglich Rechtschreibung sollten Kinder dazu angeregt werden, über Schreibungen von Wörtern nachzudenken. Dies „kann wesentlich dazu beitragen, dass Kinder eigenaktiv Regelmäßigkeiten im Umgang mit der Schrift entdecken, selbstständig Regeln formulieren und diese verständnisorientiert anwenden (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 4). KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA U.A. (vgl. 2006, 413) sehen die Beherrschung grundlegender Regelmäßigkeiten sowie die sichere Anwendung dieser als einen Schwerpunkt des Rechtschreibübens. Ferner stellt die Begründung der Schreibweise eines Wortes sinnvollen Ansatzpunkt einer Förderung dar (vgl. WALCHER-FRANK 2012, 9). WALCHER-FRANK (vgl.

EBD., 9) dreht dieses Vorgehen um, indem sie Schüler dazu auffordert, zu einer vorgegebenen Begründung passende Wörter zu finden, gegebenenfalls unter Zuhilfenahme eines Wörterbuchs. Generell erfüllt die Handlungsaufforderung ‚Sammeln‘ „den Anspruch, sprachliche Regeln direkt zu thematisieren“ (BALHORN 1998, 106).

BALHORN (vgl. 2001, 24) spricht dem Wortstamm beziehungsweise dessen Identifizierung und damit dem morphematischen Prinzip die Schlüsselrolle innerhalb der Rechtschreibung zu. Dabei ist seines Erachtens die Thematisierung von Drehwörtern, also Wörter, „bei denen man den ersten und zweiten Teil eines Kompositums vertauschen kann, die also in beiden Kombinationsformen bedeutsam sind“ (BALHORN 1998, 111) gewinnbringend. Dies kann beispielsweise durch das Spielformat ‚Roulette‘, bei welchem „[d]er besondere Übungseffekt [...] in der Begrenzung und Wiederholung“ (KLEIN 2006, 29) liegt, aufgegriffen werden.

Insgesamt sollte bei der Förderung der Rechtschreibung auch beachtet werden, dass „[e]ntdeckendes, forschendes Lernen aktiviert und inspiriert“ (EBD., 95).

HUSEN (2010, 16) fasst zusammen, „[w]eder allein das isolierte Üben dieser Bereiche, losgelöst vom Schreibprozess (etwa in Form von Diktatvorbereitungen), noch deren völliges Ausklammern, wenn es an das Schreiben von Texten geht, sind sinnvoll.“ RICHTER (1998, 325) stellt fest: „Die Freude am Schreiben und die Betrachtung von Fehlern als notwendige Schritte auf dem Weg zum Rechtschreibkönnen scheinen die wichtigsten Voraussetzungen auch für ein erfolgreiches Erlernen der Rechtschreibung zu sein“, was deutlich den Zusammenhang der Förderung der Rechtschreibung mit der der Motivation aufzeigt.

## **6.2 Teilbereich der Lesekompetenz**

Im Rahmen einer Schreibförderung, in welcher Texte und somit das Lesen dieser und weiterer Texte zugrunde gelegt werden, findet neben der Förderung von Aspekten der Schreibkompetenz gleichzeitig auch die Förderung von Leseverstehen und Lesefertigkeiten statt. Weder eine isolierte Förderung der Schreib- noch eine isolierte Förderung der Lesemotivation ist möglich und sinnvoll, da beispielsweise „die längerfristige Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit in hohem Ausmaß von der Lesefähigkeit und der Intensität des Kontakts mit Schrift, dem häufigen Lesen außerhalb der Schule, abhängig“ (KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA U.A. 2006, 407f) ist.

Trotzdem werden im Folgenden, entsprechend der Schwerpunktsetzung der durchgeführten Förderung, lediglich die Fördermöglichkeiten des Bereichs Motivation thematisiert.



### **6.2.1 Motivation**

Zu lesende Texte sollten möglichst nahe am Interessenfeld der Rezipienten liegen, was durch die eigenständige Wahl eines Textes oder das Vorhandensein mehrerer Texte und die Möglichkeit der Wahl eines für den Schüler motivierenden umsetzbar ist. Dies schenkt der motivationalen und emotionalen Dimension der Lesekompetenz Beachtung (vgl. Punkt 4.2) und ermöglicht die Entwicklung von Freude am Lesen und damit ebenfalls die Förderung von Motivation. Zudem sollte bei der Planung der Förderung die eingesetzte Textsorte mit der Vorliebe des Schülers korrespondieren (vgl. Punkt 4.3).

Die Leseintention muss beim Schüler vor Beginn des Leseprozesses bestehen, sodass der Schüler die Handlung als gewinnbringend wahrnehmen kann und sie als persönlich bedeutsam erfährt. Existiert zuerst eine Zielvorstellung und sucht der Schüler dafür eigenständig Texte aus, hat die Textarbeit damit eine sinnhafte Zielperspektive. Somit hätte „Lesen [...] eine Funktion für den Arbeitsprozess wie für das Arbeitsergebnis“ (BARTNITZKY 2009, 63). Insgesamt würde es sich um eine für den Rezipienten bedeutsame Lesesituation handeln, bei der das Leseverstehen im Zentrum steht.

Zudem sollten zur Vermeidung negativer Gefühle dem individuellen Leseniveau entsprechende Texte zugrunde gelegt werden. Gegebenenfalls können Texte für die Förderung mittels Leseleicht-Kriterien dem jeweiligen Leseniveau angepasst werden (vgl. Punkt 4.3).

Im Rahmen der Förderung muss dem Schüler ermöglicht werden, über die gelesenen Texte zu kommunizieren; die ‚Lese-Kommunikation‘ (EBD.) muss Beachtung finden (vgl. Punkt 4.2). Rückmeldung, Würdigung sowie die Möglichkeit der Präsentation wertschätzen die Anstrengung des Rezipienten und wirken sich positiv auf die Motivation aus.

## II FÖRDERUNG AM BEISPIEL TOM

Die Ausgangslage der Förderung bildet zum einen die Beschreibung des Realschülers Tom in Punkt 7.1 und zum anderen basierend auf einer Diagnostik von Teilbereichen der Schreib- und Lesekompetenz in Punkt 7.2 die Analyse seiner Fähigkeiten und Schwierigkeiten, woraus sich die Förderschwerpunkte ergeben, welche abschließend in Punkt 7.3 begründet werden.

Im achten Kapitel folgt der Nennung der Förderschwerpunkte und –ziele, die Darstellung der durchgeführten Förderung, die Ergebnispräsentation sowie die Reflexion und der Ausblick von Toms Förderung. Bei folgenden Ausführungen wird immer wieder auf die theoretischen Grundlagen verwiesen.

Toms Förderung erstreckte sich von Ende März bis Ende Mai und umfasste 15 Doppelstunden à 90 Minuten, zu Beginn einen gemeinsamen Besuch im ‚Zoologisch-Botanischen Garten Stuttgart‘<sup>3</sup>, der ‚Wilhelma‘, sowie als Abschluss die Präsentation des entstandenen Produktes im familiären Rahmen.

---

<sup>3</sup> Der Einfachheit halber wird im Folgenden für den ‚Zoologisch-Botanischen Garten Stuttgart‘ ausschließlich die Bezeichnung ‚Wilhelma‘ verwendet.

## **7 Ausgangslage der Förderung**

Da Tom und ich in einem verwandtschaftlichen Verhältnis zueinander stehen, kenne ich ihn bereits seit seiner Geburt. Stets gab es positive und regelmäßige Kontakte, welche meist innerhalb Treffen beider Familien oder größeren Feierlichkeiten stattfanden.

Mit zunehmendem Alter Toms verbrachte ich auch ausschließlich Zeit mit ihm und seiner Schwester. Zu Beginn meines Studiums wohnte ich über einen Zeitraum von zwei Monaten aus organisatorischen Gründen bei ihm und seiner Familie.

Tom wurde am 12. September 2000 geboren, ist somit zum Zeitpunkt der Förderung 13;6 – 13;8 Jahre alt und besucht die siebte Klasse einer Realschule.

### **7.1 Beschreibung Toms**

Es folgt die Beschreibung Toms, welche nach Lebenslauf und Bildungsbiographie, sozial-emotionalem Bereich, Problemlöseverhalten sowie Interessen aufgeteilt ist und vor allem auf eigenen Beobachtungen sowie auf Gesprächen, welche für die Erstellung vorliegender Arbeit mit der Mutter und dem Schüler selbst geführt wurden, basiert.

#### **Lebenslauf und Bildungsbiographie**

Laut Aussage der Mutter wies Tom keine Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung auf, was ihr ebenfalls bei den regelmäßigen Untersuchungen vom Kinderarzt bestätigt wurde. Die motorische Entwicklung war jedoch laut Mutter auffallend: Anstelle zu krabbeln, schob sich Tom mit gekreuzten Beinen voran und lief erst mit 18 Monaten alleine. Eventuell spielte dieser, dem Kinderarzt bekannter Sachverhalt, für den zukünftigen Erhalt von Ergotherapie eine Rolle.

Kurz nach seinem dritten Geburtstag besuchte Tom einen städtischen Regelkindergarten, welchen er aber nach guter Eingewöhnung auf Grund eines Umzugs in einen Nachbarort bereits nach einem halben Jahr wechseln musste. Dieser Wechsel konnte ihm nicht durch einen späteren Eintritt in den Kindergarten erspart bleiben, da seine Mutter nach Ende des Mutterschutzes wieder in ihren Beruf einsteigen musste. Sie arbeitet bis heute in Teilzeit als kaufmännische Angestellte bei einer gesetzlichen Krankenkasse.

Im neuen, kirchlichen Regelkindergarten besuchte er bis zum Schuleintritt seiner zwei Jahre älteren Schwester mehrere Monate die gleiche Kindergartengruppe. Dort hatten die Geschwister auf Wunsch der älteren Schwester wenig Kontakt.

Ungefähr ein Jahr vor Schuleintritt sah der Kinderarzt laut Mutter aufgrund Toms Linkshändigkeit die Notwendigkeit von Ergotherapie. Die wöchentlichen Sitzungen im Zeitraum eines Jahres sollten der Förderung der Grob- und Feinmotorik dienen und bereiteten Tom Freude.

Genau an seinem siebten Geburtstag wurde Tom regulär an der Grundschule seines Wohnortes eingeschult. Einige Kinder seiner neuen Klasse kannte er bereits aus dem Kindergarten und er lebte sich somit schnell ein. Mit der Klassenlehrerin hatte er insgesamt einen guten Kontakt.

In schulischen Angelegenheiten, also bei den Hausaufgaben sowie bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten, wurde Tom meist mütterlicherseits unterstützt. Toms Vater arbeitet als technischer Angestellter ganztägig und ist zeitweise unter der Woche aus geschäftlichen Gründen nicht zu Hause.

Trotz einer Empfehlung für das Gymnasium entschieden sich Toms Eltern für den Wechsel an eine Realschule des Nachbarortes, welche zu diesem Zeitpunkt bereits seine Schwester besuchte.

Insgesamt liegt Toms Leistung in den Schulfächern im durchschnittlichen Bereich (siehe Anhang 3). Vor allem in den für ihn interessanten naturwissenschaftlichen Fächern fallen seine mündlichen Leistungen positiv auf (siehe Anhang 3).

Tom kann sich im mündlichen Kontext gut ausdrücken. Er verfügt über einen differenzierten Wortschatz und ausgeprägte Fähigkeiten im Bereich Grammatik. Tom spricht wie sein Umfeld schwäbischen Dialekt und fällt vereinzelt durch eine undeutliche Artikulation auf.

### **Sozial-emotionaler Bereich**

Im familiären Umfeld wirkt Tom auf mich ausgeglichen und freundlich, aufgeweckt und selbstbewusst. Gerne teilt er sich auch vor einer größeren Gruppe mit und erzählt Witze und Geschichten: Er steht gerne im Mittelpunkt des Geschehens. Mit Lob und Kritik kann er angemessen umgehen.

Im schulischen Bereich hat er viele Freunde, mit denen er teilweise schon seit der Grundschulzeit befreundet ist. Mit einigen teilt er ebenfalls seine Freizeitaktivitäten wie Karate und Fußball. Teilweise fällt Tom im schulischen Kontext durch störendes Verhalten auf (siehe Anhang 2), was aber von den Lehrern unterschiedlich bewertet wird.

Auch in der Theatergruppe und in der Nachbarschaft, also im außerschulischen Bereich, ist er gut integriert.

### **Problemlöseverhalten**

Insgesamt ist Tom altersentsprechend selbstständig und versucht auftauchende Probleme eigenständig zu lösen. Er hat Vertrauen in seine Fähigkeiten und kann bei Bedarf Hilfe einfordern.

Im schriftsprachlichen Bereich dagegen ist Tom unsicher und hat wenig Vertrauen in seine Fähigkeiten, was durch häufiges Nachfragen und Vermeidungsverhalten deutlich wird.

### **Interessen**

Toms Hauptinteresse gilt Tieren. Dieses bereits langfristig bestehende Interesse zeigte sich durch das mehrjährige Lesen des Erlebnisheftes ‚GEOLINO‘, dem Verfolgen von Dokumentationen bezüglich Tierarten und TV-Sendungen über verschiedene Zoos in Deutschland, dem Besitz von Fischen sowie dem bestehendem Wunsch des Haltens einer Bartagame sowie durch regelmäßige Besuche der Wilhelma. Aufgrund dessen kann Tom auf fundiertes Wissen im Bereich Tiere zurückgreifen.

Ferner interessiert sich Tom sehr für technische Geräte der Marke Apple; dem Besitz eines iPods folgte der eines iPad. Auch mit einem Laptop sowie dessen Tastatur und Touchpad kann er gezielt umgehen. Im häuslichen Umfeld verbringt er viel Zeit an diesen Geräten; er widmet sich Spielen, schaut sich Musikvideos und Videos über Fußball an.

Im Laufe der Zeit wurde die Sportart Fußball zu einem immer größeren Interesse. Dem Sport ging und geht er, nach einer längeren Unterbrechung, im Verein nach. Im Gegensatz zur regelmäßigen Teilnahme am Training, kann er bei den Wettkämpfen am Wochenende selten teilnehmen, da er oftmals bei Theateraufführungen mitwirkt.

Die ehrenamtlich geleitete Theatergruppe, welche durch Gesang und Tanzeinlagen unterstützt wird, probt einmal die Woche und erfreut sich großer Beliebtheit. Im jährlich wechselnden Kinderstück erhält Tom vermehrt Sprechrollen. Für die Proben beziehungsweise das Erlernen der Sprechrolle erhält er ein Textbuch, in welchem die Sprechanteile hervorgehoben sind, die er auswendig lernen muss.

Zusätzlich nimmt er erfolgreich am wöchentlichen Training und an Wettkämpfen der Sportart Karate teil.

Insgesamt ist Toms Freizeitgestaltung sehr abwechslungsreich und umfassend. Nichtsdestotrotz bleibt immer noch Zeit für das Treffen mit Freunden.

## **7.2 Diagnostik der Schreibkompetenz und Teilbereichen der Lesekompetenz**

Es folgt die Diagnose der Schreibkompetenz und der Teilbereiche der Lesekompetenz von Tom und damit die Analyse seiner Fähigkeiten wie auch Schwierigkeiten innerhalb dieser Bereiche. Demnach wird sich den beiden Fragen DEHNS (1994) „Was kann Tom?“ und „Was muss Tom noch lernen?“ gewidmet.

Diagnostisch erhoben wurde mittels Verfahren, Raster und Fragen, welche im fünften Kapitel theoretisch dargestellt wurden. Dieses Kapitel weist die identische Struktur wie das theoretisch zugrunde liegende Kapitel auf (vgl. Kapitel 5). Der diagnostische Schwerpunkt liegt auf den individuellen Lernprozessen, da die Lehrprozesse, denen Tom zukünftig ausgesetzt ist, maßgeblich von seiner momentanen Lehrerin beziehungsweise folgenden Lehrkräften des Faches Deutsch abhängen und die Lehrkraft kein großes Interesse an der vorliegenden Arbeit zeigte. Toms Lernprozesse werden curriculumbezogen, also vor allem anhand der Kompetenzen des Bildungsplan 2004, diagnostiziert.

### **7.2.1 Schreibkompetenz**

#### **Lehrprozesse:**

Zur Diagnose der Lehrprozesse im Bereich Schreiben wurden zum einen Gespräche mit Tom selbst sowie seiner Mutter geführt und ein E-Mail-Kontakt mit der momentanen Lehrerin des Faches Deutsch aufgebaut und zum anderen Zeugnisse, Unterrichtsmaterialien des Faches Deutsch, Leistungserhebungen sowie Unterlagen des ‚LRS-Kurses‘ gesichtet. Die Gespräche wurden nicht aufgezeichnet, da dies von den betreffenden Personen nicht erwünscht war.

#### **Bildungsbiographie**

Die Schrift beziehungsweise das Schreiben wurde/ wird von den Eltern Toms nach Angabe der Mutter vor allem zur Gedächtnisentlastung, also beispielsweise für das Erstellen von Einkaufslisten oder To-do-Listen, oder zur Mitteilung an andere wie beispielsweise Entschuldigungsbriefe an die Lehrkräfte genutzt (vgl. Punkt 3.1). Somit wurde/ wird Schrift beziehungsweise Schreiben in der Familie genutzt und Tom wurden bereits von Beginn an einige Funktionen der Schrift vermittelt. Durch das, laut Mutter, regelmäßig stattfindende Vorlesen von Bilderbüchern hatte Tom bereits frühzeitig Kontakt mit Schrift und wurden ihm frühzeitige Erfahrungen mit dem Schriftsystem ermöglicht. Bereits im Kindergartenalter hatte Tom großes Interesse an Sachliteratur über Tiere. Ebenfalls durch seine um zwei Jahre ältere Schwester erhielt Tom bereits vor Schuleintritt Einblick ins Schreibenlernen und konnte

wahrnehmen, wie die Schwester nach und nach begann Schrift zu entschlüsseln beziehungsweise diese zu nutzen.

In der Kindertageseinrichtung war Schrift vorhanden, beispielsweise war an der Garderobe neben einem Bild auch der Name des jeweiligen Kindes verschriftet.

Ob Tom bereits Interesse an Schrift vor Schuleintritt zeigte, konnte seine Mutter nicht mehr rekonstruieren. Sicher wusste sie, dass Tom seinen Namen malen konnte.

Im Grundschulalter schrieb Tom nach seinen Angaben mit einem Freund aus der Nachbarschaft Briefe, nutzte also eine der vier Funktionen von Schrift (vgl. Punkt 3.1). Oftmals verschenkte er Bilder, welche durch Schrift ergänzt wurden. Für sich selbst schrieb Tom nicht. Insgesamt erlebte er sich von Beginn an beim Schreiben als erfolglos, da seine Texte durch zahlreiche Rechtschreibfehler schwer lesbar waren und daher die kommunikative Funktion erschwert war (vgl. Punkt 3.3.3).

Gegen Ende der zweiten Klassenstufe wurden Toms Eltern im Rahmen eines Elterngesprächs von der Klassen- und gleichzeitig Deutschlehrerin auf Toms Schwierigkeiten in den Bereichen Schreiben und Lesen angesprochen. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte die Mutter die Schwierigkeiten nicht bewusst und als gravierend wahrgenommen, hatte aber im Vergleich zur Schwester größere Anstrengungen Toms beim Erlernen des Schreibens beziehungsweise Lesens bemerkt. Laut Mutter äußerte die Lehrerin ihren bereits seit Klasse eins bestehenden Verdacht einer Lese-Rechtschreib-Schwäche Toms, welchen sie gegenüber den Eltern nicht geäußert hatte, da sie dachte, dass sich diese im Laufe der Zeit von alleine beheben würden und sie die Eltern schonen wollte. Die Lehrerin erklärte den Eltern auf Grundlage ihrer Sichtweise bezüglich Lese-Rechtschreib-Schwäche (vgl. Kapitel 2), dass Toms Schwierigkeiten in den Bereichen Schreiben und Lesen weder an seiner Intelligenz, noch an seiner Anstrengungsbereitschaft, noch an ihrem Unterricht liegen. Durch diese Ausführungen wurden Toms Schwierigkeiten seinen Eltern wie auch Tom erklärt und standen ab diesem Zeitpunkt kontraproduktiv hinsichtlich seiner Anstrengungsbereitschaft. Nachfolgend erhielt Tom mit sieben weiteren Schülern im dritten und vierten Schuljahr einmal wöchentlich eine Schulstunde Förderung, was im Abschlusszeugnis der Grundschule vermerkt ist (siehe Anhang 2). Diese Förderung besuchte er nach seinen Angaben sehr ungern. Weitere Differenzierungen im Unterricht selbst oder bei Leistungsfeststellungen fanden nicht statt, weshalb Tom sich oftmals während des Unterrichts und bei Leistungsüberprüfungen überfordert fühlte und sich als erfolglos wahrnahm. Vor allem die schlecht benoteten Leistungsüberprüfungen in Form von Diktaten führten zu Frustration Toms sowie seiner Eltern. Den Vorbereitungen für die Diktate

folgten laut Mutter oftmals Konflikte. In Toms Abschlusszeugnis der Grundschule wurde vermerkt: „Seine Rechtschreibleistung wurde geringer gewichtet“ (siehe Anhang 2).

Nach dem Wechsel auf die Realschule des Nachbarortes wurden dort innerhalb der ersten Wochen des fünften Schuljahres laut Lehrerin das Testverfahren DRT und zwei Diktate mit allen Fünftklässlern durchgeführt, welche nach Aussage der Lehrkraft die Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten durch typische Fehlern ermitteln sollten, welche darauffolgend zusätzlichen Förderunterricht erhielten. Eines dieser Diktate wurde der Mutter beim ersten Elterngespräch gezeigt und damit die Notwendigkeit des Besuchs eines ‚LRS-Kurses‘ begründet. Den ‚LRS-Kurs‘ besuchte Tom in der fünften und sechsten Klasse.

## **Schreibunterricht**

### **In der Grundschule**

Die Klassen- und gleichzeitig Deutschlehrerin der ersten beiden Klassenstufen betonte laut Mutter gegenüber den Eltern, dass die Kinder in der ersten Klasse so schreiben sollten, wie sie hören und Fehlschreibungen nicht zu korrigieren seien. Somit verstand sie Fehler im Entwicklungsprozess als notwendig (vgl. Punkt 3.5). Trotz dieser positiven Sicht auf Fehler wurden bereits mit der gesamten Klasse Diktate einzelner Wörter geschrieben, welche nach Korrektur mit Rotstift durch die Lehrkraft und Versehen eines Smileys mit nach Hause gegeben wurden. Laut Mutter brachte Tom von Beginn an Diktate mit zahlreichen rot markierten Fehlschreibungen nach Hause und wurde so von den Eltern und sich selbst von Beginn an als erfolglos erlebt und der Grundstock für sein hohes Störungsbewusstsein im schriftsprachlichen Bereich wurde gelegt.

Die Fokussierung des Schreibunterrichts von Beginn an auf die Rechtschreibung setzte Schreiben mit Rechtschreiben gleich und verhinderte bei Tom den Aufbau von Schreibmotivation. Die Hausaufgaben, welche die Mutter von Beginn der Schulzeit bis zum heutigen Zeitpunkt mit Tom erledigt, ließ die Mutter in den ersten beiden Klassen, wie von der Lehrerin vorgeschrieben, bezüglich der Rechtschreibung unkorrigiert. Danach verbesserte sie Fehler bezüglich der Rechtschreibung oftmals selbst, da sie keine Erfolge beim Üben von Rechtschreibung wahrgenommen hatte, weshalb kein Lernprozess bei Tom stattfinden konnte, da dieser lediglich bei eigenständiger Überarbeitung erfolgt (vgl. Punkt 6.1.2).

### **In der Realschule**

Im fünften Schuljahr konnte der ‚LRS-Kurs‘, welcher in der Regel jede Woche für eine Doppelstunde mit allen Schülern einer Klassenstufe mit Schwierigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben stattfinden sollte, nur einige Male erfolgen, da die durchführende Lehrkraft



erkrankte und es keinen Ersatz gab. Nach Toms Aussagen nahmen beispielsweise auch mehrsprachige Kinder mit noch erheblichen semantischen Schwierigkeiten teil. Somit war der Förderbedarf der Schüler sehr unterschiedlich, weshalb sie verschiedene Förderangebote benötigten. Im sechsten Schuljahr fand der ‚LRS-Kurs‘ wieder wie geplant statt.

Zusätzlich wurden Toms Diktate, welche er wie alle seine Mitschüler mitschreiben musste und die auch verbessert und benotet mit nach Hause gegeben wurden, nicht gewertet, seine Deutschnote wurde gewichtet, was im Zeugnis vermerkt wurde (siehe Anhang 3). Die Gewichtung der Deutschnote und die zusätzliche Förderung fielen ab Klasse sieben weg (vgl. Kapitel 2).

Bei der Sichtung der Unterlagen des Faches Deutsch der Klassenstufe sieben war auffällig, dass keine eigen verfassten Texte auffindbar waren, was mit den Aussagen Toms übereinstimmte. Die Lehrkraft gab trotz Nachfrage hierzu keine Auskunft. Laut Tom wurden demzufolge auch keine Texte vor der Klassengemeinschaft präsentiert. Des Weiteren waren keine Überarbeitungsvorgänge jeglicher Art in Textdokumenten feststellbar. Rechtschreibübungen fanden laut Dokumentation isoliert statt. Nach Aussage Toms haben die Schüler in der Schule aufgrund des Fehlens eines Wörterbuches keine Möglichkeit die korrekte Schreibweise nachzuschlagen (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 3.24min).

In Klasse sieben fanden im Fach Deutsch insgesamt vier Leistungsüberprüfungen statt. Diese werden im Folgenden skizziert, jedoch auf Grund der sehr schlechten Qualität der Vervielfältigung nicht dem Anhang beigelegt.

Innerhalb der ersten Leistungsüberprüfung mussten die Schüler die Merkmale eines Berichtes in Form eines Lückentextes ergänzen, wobei Tom für den korrekten Inhalt aufgrund von Fehlschreibungen wie „Wörtliche rede“ keine Punkte erhielt. Zudem sollten die Schüler einen bereits inhaltlich vorgegeben Bericht verfassen, also lediglich ein Formschema füllen (vgl. Punkt 3.5.1). Schon bei der Aufgabenstellung wurde die Rechtschreibung betont („Achte auf korrekte Rechtschreibung“); rechts neben Toms Bericht wurden zahlreiche Fehler markiert und auch die Beurteilung der Lehrkraft enthielt folgende Anmerkung: „Es finden sich einige Rechtschreib- und Grammatikfehler“. Tom erzielte die Note 3,5.

Die zweite Leistungsüberprüfung, bei welcher Tom insgesamt die Note 3,8 erzielte, setzte sich aus einem Diktat und einem von der Lehrkraft benannten ‚Rechtschreibteil‘ zusammen. Im Diktat erhielt Tom durch 16 Fehler die Note fünf, konnte diese aber noch durch den anderen Teil, welcher sich der Groß- und Kleinschreibung widmete, etwas verbessern.

Die dritte Leistungsüberprüfung hatte die Feststellung des Leseverständnisses zum Ziel und wird daher nicht weiter ausgeführt. Tom schnitt dabei mit der Note 3,1 ab, was somit seine beste Deutschnote des siebten Schuljahres darstellte.

Inhaltsangabe war Thema der vierten Leistungsüberprüfung: Die Schüler mussten zu einem vorgegebenen Romanausschnitt diese erstellen. Tom erhielt die Note 3,5. Auch hier musste nach einem Formschema gearbeitet werden (vgl. Punkt 3.5.1).

Somit wird bei zwei Leistungsüberprüfungen von den Schülern gefordert, Formschemata auszufüllen und eine Leistungsüberprüfung stellt ein Diktat dar.

Für die Planung der Förderung verschaffte ich mir Zugriff auf die Materialien des ‚LRS-Kurses‘. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Rechtschreibung einen hohen Stellenwert innerhalb der Förderung einnahm, diese aber nicht in das Verfassen eigener Texte integriert, sondern isoliert vermittelt wurde. Die meiste Zeit des Förderunterrichts wurde dazu verwendet, Wörter in Silben zu unterteilen, um somit die richtige Schreibweise zu ermitteln. Die morphematische Bauweise von Wörtern wurde hingegen kaum thematisiert.

Vor allem die Materialien des ‚LRS-Kurses‘ der sechsten Klasse bestanden aus fortlaufenden Arbeitsblättern, die jeder Schüler alleine bearbeitete. Somit fand in der Regel kein differenzierter Förderunterricht statt. Lediglich einmal erhielt Tom eine auf ihn abgestimmte Übung, welche die Verschriftung von <pf> thematisierte. Toms Schriftbild war oftmals schlecht lesbar, was außerhalb des ‚LRS-Kurses‘ nicht der Fall war. Dies kann eventuell auf fehlende Motivation zurückgeführt werden. Zudem fanden sich in Toms Aufschrieben zahlreiche Fehler orthographischer Art, welche nicht überarbeitet wurden.

Oftmals wurde die Ähnlichkeitshemmung nicht beachtet, da die Schüler beispielsweise <ver-> und <fer-> oder <wieder> und <wider> innerhalb eines Arbeitsblattes einsetzen mussten.

## **Lernprozesse:**

### **Motivation**

Es folgen Toms Antworten und deren Interpretation auf HUSENS (2008, 231ff) ‚Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben‘.

Tom schreibt der Schrift beziehungsweise dem Schreiben im schulischen Kontext große Bedeutung zu, was durch die Aussage „Ja, wir müssen alles aufschreiben“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14, ab 21.20min) deutlich wird. Demgegenüber spielt Schrift beziehungsweise Schreiben in seiner Freizeit keine große Rolle: „Da schreibe ich ja nicht so oft und meine Freunde können es ja nicht sehen, also eigentlich schreibe ich ja fast nie irgendwas, es sei denn auf WhatsApp und da schreibe ich alles klein“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14,

ab 21.20min). Somit bedient sich Tom, wenn auch in geringem Maße, der kommunikativen Funktion von Schrift. Auffallend ist, dass Tom Schreiben mit Rechtschreiben gleichsetzt und wieder durch Rechtschreibfehler hervorgerufene Peinlichkeiten aufführt: „Ich finde es schon ein bisschen peinlich, wenn man was schreibt und andere es dann nicht lesen können“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14, ab 21.20min). Ihm ist die Wirkung von Rechtschreibfehlern auf die Lesbarkeit eines Textes bewusst. Seine Begründung, warum er nicht so viel schreibt, ist folgende: „Weil ich kein Mädchen bin und ein Poesiealbum führe“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14, ab 22.32min).

Tom hat seinen Angaben nach keine Angst vor Schreibaufgaben, er äußert: „Ist mir egal, was die anderen denken. Ich denk da immer, es ist ja schon ein bisschen peinlich, wenn man einfache Sachen anders schreibt.“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14, ab 21.20min).

Auf die Frage nach Erfolgen durch Schreiben gibt Tom an, seine Deutschlehrerin betonte in Klasse sechs bei Rückgabe einer Klassenarbeit, dass sie insgesamt Besserungen in seinen Arbeiten sehe, welche sich in weniger Fehlern in Diktaten widerspiegeln (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 24.04.14, ab 21.20min). Was sie damit meinte, ist für Tom nicht nachvollziehbar. Gute Erinnerungen hat Tom an den Deutschunterricht in Klasse eins und zwei: „Da habe ich eigentlich noch Erfolge gehabt“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14(Teil2), ab 1.10min). Ab der dritten Klasse hat Tom dann seinen Angaben zufolge „die ersten Fehler geschrieben“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14(Teil2), ab 2.05min) beziehungsweise diese wahrgenommen.

Tom äußerte sich mir gegenüber außerhalb einer Fördersitzung bezüglich seiner Vorlieben beim Schreiben, dass ihm das Verfassen eigener Texte viel mehr Spaß bereiten würde, als das Schreiben von Diktaten. Als Begründung nannte er die zur Verfügung stehende Zeit bezüglich des Überlegens der Schreibweise eines Wortes. Zudem erzählte er, dass man der Lehrerin sagen konnte, dass man etwas verbessern möchte, das aber dann peinlich gegenüber den Mitschülern war. Hier wird wieder deutlich, dass Tom das Verfassen von Texten mit dem Rechtschreiben gleichsetzt. Ihm wurde nicht vermittelt, dass Rechtschreibung lediglich eine Teilkomponente der Schreibkompetenz darstellt. Durch Toms Aussage „Wenn auf WhatsApp jemandem was schreiben, rechtschreiben ist“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, 16.22min) wird seine unbewusste Begrenzung des Schreibens auf Rechtschreiben ebenfalls deutlich.

Zur diagnostischen Erfassung der Motivation bezüglich Rechtschreibung wurden Tom einige von VALTIN (1994) entwickelte Fragen mündlich gestellt (vgl. Punkt 5.1.2). Aufgrund unserer

langjährigen und damit vertrauten Beziehung kann man meines Erachtens davon ausgehen, dass die Antworten wahrheitsgemäß erfolgten.

Auf die von mir gestellte Frage „Hast du Rechtschreibung gern?“ (VALTIN 1994, 95) antwortete Tom schließlich „Also wenn ich schreiben will schon“ und spezifizierte seine Aussage auf Nachfrage „Wenn ich über ein Thema schreib, des mir Spaß macht, dann habe ich Spaß dran. Sonst nicht so“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 0.24min). Seine Aussage deckt sich mit der zahlreicher Autoren, die für eine in Schreibförderung integrierte Rechtschreibförderung plädieren (vgl. Punkt 6.1.3).

Die Frage „Findest du es eigentlich wichtig, dass man fehlerfrei schreiben kann?“ (VALTIN 1994, 95), also bezüglich der persönlichen Bedeutsamkeit von Rechtschreiben, wird von Tom sofort bejaht (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, 0.50min) und danach mit einer zukunftsorientierten Antwort, dem Vermeiden von peinlichkeiten hervorgerufen durch Rechtschreibfehler im Beruf erklärt (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, 0.53min). VALTIN (vgl. 1994, 97) interpretiert diese Antwort als extrinsisch motiviert. Ferner lässt die Antwort Toms bereits entstandene Peinlichkeiten durch fehlerhafte Schreibungen vermuten und macht durch seine Aussage „Dann würde ich schon lieber ohne Fehler schreiben können“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, 1.02min) deutlich, dass der Wunsch nach fehlerfreiem Schreiben gegeben ist.

Die Antwort auf die Frage „Was machst du, wenn du nicht genau weißt, wie ein Wort geschrieben wird?“ (VALTIN 1994, 96) verdeutlicht, dass Tom sich um eine korrekte Schreibweise bemüht (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 3.03min), er also noch nicht aufgeben hat. Auf die Frage „Schreibst du irgendwas in deiner Freizeit?“ (vgl. EBD., 96) antwortet Tom: „Ja, früher habe ich [schreiben] manchmal gemacht mit einem Kumpel, also Briefe schreiben“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 16.46min). Aktuell nutzt er nach seinen Angaben das Schreiben in der Freizeit lediglich als Gedächtnisentlastung, wenn er seinen Eltern von jemandem anderen etwas ausrichten muss. Des Weiteren ist das Schreiben von WhatsApp-Nachrichten hinzuzufügen. Demzufolge ist Schreiben kaum in Toms Freizeit verankert und er nutzt nur wenige Funktionen.

Zusätzlich können die Texte Toms, genauer die jeweilige Textlänge aufgrund der Art unserer Beziehung (vgl. Punkt 5.1.2) zur Bewertung seiner Schreibmotivation unter Vorbehalt herangezogen werden. Wohingegen der Text „Wilhelma“ 225 Wörter umfasst, besteht der Text „Mein Tag im Zoo“ lediglich aus 58 Wörtern. Der ungefähr vier Mal umfangreichere Text „Wilhelma“ unterschied sich vom Text „Mein Tag im Zoo“ bei den Vorgaben inhaltlicher sowie organisatorischer Art. Beim ersten Text waren die Vorgaben offen gestaltet: Tom konn-

te Inhalt, Zeitpunkt und Ort des Schreibens frei wählen, was ihn anscheinend motivierte. Nach eigenen Angaben schrieb Tom den Text „Wilhelma“ einmal begonnen ohne Unterbrechung und ihm fielen immer neue Aspekte ein, welche er verschriften wollte. Demzufolge war er intrinsisch motiviert. Seine starke Identifikation mit der ‚Wilhelma‘ wird durch die Verwendung des Personalpronomens der ersten Person Plural in „weil **wir** nur noch 5 Stück haben“ (siehe Anhang 4) sichtbar. Die Sinnhaftigkeit des Schreibens des zweiten Textes war für Tom nicht einleuchtend, da er den dort beschriebenen Rundgang, den er nun verschriften sollte, bereits gedanklich ausgearbeitet hatte. Seine Reaktion auf diesen Schreibanlass kann als ausweichend beschrieben werden: Mehrmals äußerte er, dass er den Rundgang nicht verschriften brauche, da er diesen im Kopf habe (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 21.04.14, ab 20.21min). Auch der Versuch, ihn durch die Zielvorstellung, den Text in die ‚Wilhelma‘ mitzunehmen, zu motivieren, scheiterte. Tom wollte das Schreiben so schnell wie möglich beenden, mehrmals fragte er, ob das nun ausreiche und er aufhören könne. Es fand kein konzentriertes Arbeiten statt. Inhaltlich versuchte er nicht, den Rundgang zu beschreiben, sondern meiner Meinung nach lediglich mich zufrieden zu stimmen.

Die grundlegende Motivation im Bereich Schreiben ist bei Tom nicht mehr gegeben, was unter anderem an den kontraproduktiven Lehrprozessen liegt, mit denen er von Beginn der Schulzeit an konfrontiert wurde. Die Motivation zum Schreiben wird durch sein aufgebautes negatives Selbstbild im schriftsprachlichen Bereich behindert, da er schriftsprachliche Aufgaben vor allem auf Grund der Angst vor rechtschriftlichen Fehlern vermeidet. Er hat wenig Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten, da er negative Rückmeldungen im Bereich Rechtschreibung erhalten hat und diesen Bereich mit dem des Schreibens gleichsetzt.

### **Verfassen von Texten**

Der Diagnose von Textbildungsfähigkeiten sowie Textbildungsmängeln werden Toms eigenständig verfasste Texte „Wilhelma“ (siehe Anhang 4) sowie „Mein Tag im Zoo“ (siehe Anhang 5) zugrunde gelegt.

Diese entstanden nach Festlegung der Thematik und vor dem gemeinsamen Besuch der ‚Wilhelma‘.

#### **Text „Wilhelma“**

Tom wurde ein visueller Impuls passend zur gemeinsam festgelegten Thematik per E-Mail mit der Aufforderung „Hierzu darfst du etwas schreiben“ zugesandt. Der Impuls stellt ein Photo dar, auf welchem der Eingangsbereich der ‚Wilhelma‘ zu sehen ist.

Nach Angaben Toms wurde dieser von ihm sofort erkannt und er hatte zahlreiche Ideen, über was er schreiben könnte. Die schriftliche Nachfrage Toms bezüglich des von mir gewünschten Inhalts, beantwortete ich offen. Danach entschied sich Tom über die ‚Wilhelma‘ und die dort lebenden Tiere zu schreiben.

Der Impuls rief zahlreiche Assoziationen in Tom hervor, die spontan zu mehreren Schreibideen führten. Für ihn war es ungewohnt, den Inhalt eines Textes selbst festzulegen, was vermutlich mit seinen Erfahrungen im Schreibunterricht zusammenhing (vgl. Punkt 7.2.2.1).

Auch bezüglich Zeitpunkt und Ort des Schreibens gab es keine Vorgaben, weshalb der Beginn des Schreibens an sich eine Überwindung für Tom darstellte und er dies wiederholt vertagte. Nach Verschriftung seines Namens war für ihn der Schreibprozess abgeschlossen. Es fanden keinerlei Überarbeitungsprozesse statt. Im Anschluss an den Schreibprozess las Tom den Text seinen Eltern sowie seiner Schwester vor. Somit fand ein Lesevorgang nach dem Schreiben statt, jedoch nicht mit dem Ziel einer Überarbeitung (vgl. Punkt 5.1.2).

Der entstandene Text (siehe Anhang 4) wurde für diagnostische Zwecke orthographisch und grammatikalisch bereinigt (vgl. Punkt 5.1.2) (siehe Anhang 6).

Insgesamt ist der Text aus Perspektive des Lesers sehr gut verständlich und ist vom Allgemeinen zum Expliziten strukturiert. Textzusammenhang ist gegeben, es treten keine Kohärenzbrüche auf. Tom verknüpft die einzelnen Sätze durch verschiedene Kohäsionsmittel wie beispielsweise „Es gibt zur Zeit ein neues Menschenaffengebäude. **Dort** leben die Gorillas.“ (siehe Anhang 6). Oftmals schafft Tom Kohäsion durch die Wiederaufnahme eines Nomens, „Dort leben die **Gorillas**. Die **Gorillas** leben in Sippen“ (siehe Anhang 6). Tom macht stets erkennbar, über welches Tier er spricht. Zudem benennt er Ursache und Folge eines Sachverhaltes: „Doch die Orang-Utans sind nicht im neuen Affenhaus. Ich weiß nicht warum, aber ich glaube, weil wir nur noch fünf Stück haben und die schon zu alt sind. Dafür haben sie jetzt im alten Affenhaus alle Gehege für sich“ (siehe Anhang 6).

Insgesamt verfügt Tom im Bereich ‚Tiere‘ über einen differenzierten Wortschatz. Fachbegriffe wie zum Beispiel „Alfamännchen“ erklärt er für den Leser mit der Nennung von Synonymen wie hier „Anführer“ (siehe Anhang 6) oder fügt einem Begriff eine Erklärung hinzu, wie beispielsweise „Silberrücken, weil bei Gorillamännchen im Alter die Rückenhaare grau-silber werden“ (siehe Anhang 6). Somit beachtet er die Perspektive des Lesers. Tom weiß um die Funktion eines Sachtextes: Durch den Text „Wilhelma“ vermittelt Tom den Lesern einen Teil seines Wissens über diese sowie die darin lebenden Tiere. Sein Text hat, passend zur Textgruppe Sachtexte Bezug zur Wirklichkeit (vgl. Punkt 3.1). Toms Schriftbild ist gut leserlich.

Während des Schreibprozesses führt Tom lediglich sechs, im Nachhinein sichtbare Veränderungen durch, welche das Setzen eines Satzschlusszeichens und damit das Setzen einer Majuskel, zwei Mal die Großschreibung von Nomen und einmal inhaltliche Aspekte betreffen (siehe Anhang 4).

Bei Vorlage seines kopierten Textes „Wilhelma“ mit der Aufforderung diesen zu überarbeiten, liest Tom seinen Text und verbessert eigenständig und ohne weitere Hilfestellung Fehlschreibungen folgender Bereiche:

- Groß- und Kleinschreibung
  - o Großschreibung der Nomen <Gruppen>, <Gebäude>, <Sippen>, <Baby>, <Station>, <Kino>, <Filme>, <Gehege>
  - o Kleinschreibung des Zahlworts <drei>, des Adjektivs <kleines> und der Präposition <bei>
- Interpunktion
  - o Setzen zweier Satzschlusszeichen
  - o Markierung des Satzanfangs mit Majuskel
- Komposita <Wasserfall>
- Verwechslung stimmhafter/stimmloser Konsonanten g/k bei <klettern> und <glaube>
- Umgangssprachliches Element <nicht>

Alle Überarbeitungen Toms führen zu einer tatsächlichen Korrektur.

Text „Mein Tag im Zoo“

Dieser Text entstand eine Sitzung vor dem gemeinsamen Besuch in der ‚Wilhelma‘ und mit dem Ziel, den von Tom bereits in Gedanken festgelegten Rundgang zu verschriften. Auch dieser Text (siehe Anhang 5) wurde für diagnostische Zwecke orthographisch und grammatikalisch bereinigt (vgl. Punkt 5.1.2).

Die Schreibidee musste von Tom nicht mehr entwickelt werden, sondern war vorgegeben. Aufgrund von Startschwierigkeiten nannte ich Tom eine mögliche Überschrift, welche er fast vollständig übernahm. Insgesamt ist der entstandene Text verständlich, jedoch ist für den Leser nicht nachvollziehbar wer unter „wir“ (siehe Anhang 5) verstanden wird.

Kohärenzbrüche tauchen nicht auf und die Sätze sind durch Kohäsionsmittel verbunden. Durch den Fachbegriff „Vogelvoliere“ und „Aquarienhaus“ (siehe Anhang 5) wird erneut Toms semantische Differenziertheit deutlich. Tom vermittelt, welche Tiere an welcher Stelle

anzutreffen sind: „Dann sofort in das Aquarienhaus, wo es auch Krokodile gibt“ (siehe Anhang 5).

Nach Setzen des letzten Satzschlusszeichens war der Schreibprozess in Toms Augen beendet. Auf meine Nachfrage, ob er seinen Text überarbeiten beziehungsweise verbessern will, las mir Tom seinen Text laut vor. Wieder fand ein Lesevorgang statt, welcher aber währenddessen oder nach Beendigung zu keiner Überarbeitung führte.

Während des Schreibprozesses nimmt Tom drei Änderungen vor. Diese sind zum einen rechtsschriftlicher Art und zum anderen ändert Tom „Neuesmenschenaffen“ zu „Neues Menschenaffen“ (siehe Anhang 5) um.

## **Rechtschreibfähigkeit**

### **Rechtschreibung einzelner Wörter**

Die Analyse der mit Tom durchgeführten HSP 5-10<sup>B</sup> ergab folgendes Strategieprofil (siehe Anhang 8). Eine zunächst fehlerhafte Auswertung wurde von mir handschriftlich korrigiert.

Zusammenfassend ergibt sich für Tom im Vergleich mit der Normierungsgruppe ‚Ende Klasse 7, alle Schulformen (Deutschland gesamt)‘ ein T-Wert von 40 für die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter und ein T-Wert von 39 für die Graphemtreffer. Damit liegt seine Leistung an der Grenze zwischen unterdurchschnittlichem und durchschnittlichem Bereich. Alle folgenden T-Werte sind auf die oben genannte Vergleichsgruppe bezogen.

Bei der Betrachtung des Strategieprofils fällt auf den ersten Blick ein unausgewogenes Strategieprofil auf: Zwischen dem Wert der orthographischen Strategie, welcher als einziger im durchschnittlichen Bereich liegt, und den anderen Strategiewerten liegen mindestens 10 Punkte. Dies ist von elementarer Bedeutung, da „kompetentes Rechtschreiben [...] nur unter Einbeziehung und Integration verschiedener Zugriffsweisen“ (MAY 2013, 26) möglich ist.

Die strategiebezogene Rechtschreibdiagnose ergab einen leicht unterdurchschnittlichen T-Wert von 36 für die **alphabetische Strategie**. Infolgedessen wurden zur Interpretation dieses Wertes zum einen die Lupenstellen, welche diesen Wert ergaben, genauer betrachtet und zum anderen die Beobachtungsaufgabe ‚Alphabetisches Schreiben‘ von FÜSSENICH und LÖFFLER (2008) durchgeführt. Der leicht unterdurchschnittliche Strategiewert ergab sich lediglich aus der Fehlschreibung von drei Wörtern. Anstelle von „schimpft“ verschriftet Tom „schüft“: Er verwechselt die beiden graphisch ähnlichen Vokale <i> und <ü>, verschriftet das Phonem /m/ nicht und den Affrikat /pf/ lediglich mit <f>. Die Verwechslung der beiden graphisch ähnlichen Vokale <i> und <ü> kommt nochmal bei „Verkehrsschüld“ vor. Die Reduktion von /pf/ zu <f> findet nochmals bei /pflegd/ also „flegt“ statt. Insgesamt verschriftet Tom den Affrikat



/pf/ in zwei von drei Fällen falsch, bei „Nilpferd“ verschriftet Tom korrekt, was aber auch an der lexikalischen Abspeicherung des Wortes Pferd liegen kann (vgl. Punkt 3.4.2). „Tierärztin“ verschriftet Tom als „Tierärztin“.

Tom erreicht für die **morphematische Strategie** einen leicht unterdurchschnittlichen T-Wert von 38. Er verschriftet das Präfix „ver-“ korrekt und hat bereits Einblick in die konstante Schreibung von Morphemen wie beispielsweise bei „Verkauferin“ oder „Tischtennisschläger“; den „Räuber“ verschriftet Tom jedoch mit „Reuber“ und kann hier keinen Bezug zu „rauben“ aufstellen. Auch bei der Verschriftung der Wörter Fußballmannschaft und Fernsehprogramm („Fußballmanschaft“ und „Fehrnsehprogramm“) hat Tom die Wortstämme noch nicht erschlossen (vgl. Punkt 5.1.2). Die Auslautverhärtung beherrscht Tom weitestgehend.

Im Rahmen der **wortübergreifenden Strategie** erreicht Tom einen T-Wert von 39. Bezüglich der Verwendung von Groß- und Kleinschreibung und der Zusammenschreibung von Komposita macht Tom im Rahmen des bewussten rechtschriftlichen Schreibens keinen einzigen Fehler. Der leicht unterdurchschnittliche Wert ist dem Bereich Interpunktion, genauer der fehlenden Markierung von wörtlicher Rede sowie komplett fehlender Kommata zwischen Haupt- und Nebensatz und einmaligem Fehlen eines Satzschlusszeichens verschuldet.

Tom erreicht im Hinblick auf die **orthographische Strategie** einen durchschnittlichen T-Wert von 49. Er verschriftet Wörter mit <ß> durchwegs korrekt, in zwei Drittel der Fälle Doppelkonsonanz richtig und meist setzt er das Dehnungs-h richtig. Bei der Verwendung von <i> beziehungsweise <ie> weist Tom noch Schwierigkeiten auf („Bohrmaschien“, „Schiezriechter“). Diese Fehler sowie die Verschriftung anderer überflüssiger orthographischer Elemente wie bei „Fehrnsehnprogramm“, was für Unsicherheiten bei der Anwendung der orthografischen Strategie spricht, werden im Rahmen eines eigenen T-Wertes ausgewertet und nicht der orthographischen Strategie zugeordnet. Der T-Wert Toms für überflüssige orthographische Werte liegt bei 34 und stellt insgesamt den schlechtesten ermittelten Wert dar. Die fehlende Markierung zweier Oberzeichen ergab einen T-Wert von 35. (siehe Anhang 8).

Beim ‚Alphabetischen Schreiben‘ von FÜSSENICH und LÖFFLER (2008) erarbeitet Tom die Silbenstruktur der mehrsilbigen Wörter problemlos und verfügt somit über grundlegende Segmentierungsfähigkeiten (vgl. Punkt 5.1.2). Auffallend ist, dass er die letzten beiden Wörter, wie auf dem Arbeitsblatt vorgegeben, mittels Majuskeln verschriftet.

Die Analyse der Schreibweise der vierzehn alphabetisch zu verschrifteten Wörtern ergibt eine korrekte Schreibung von zehn Wörtern.

Bei zwei der vier falsch verschrifteten Wörtern, bei „Tracktor“ und „Annanas“, integriert Tom überflüssige orthographische Elemente. Auch hier wird, wie bei der Analyse der HSP 5-

10<sup>B</sup>, seine Unsicherheit bezüglich der Anwendung orthographischer Regeln deutlich. Zudem vertauscht er die Reihenfolge zweier Grapheme bei „Gratenzwerg“, was durch fehlende Aufmerksamkeit erklärt werden kann. Bei der Verschriftung von „Trompete“ verwechselt Tom die ähnlichen Vokale <o> und <u>, dies erklärt sich aber durch seine spätere Aussage, dass er die Schreibweise vom englischen Wortlaut abgeleitet habe.

Insgesamt absolviert Tom fast alle Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens (vgl. Punkt 5.1.2), weshalb er über das grundlegende alphabetische Schreiben verfügt. Jedoch benötigt Tom eine größere Sicherheit bezüglich der Anwendung orthographischer Regeln, da er diese bereits seit längerem gelernt hat und man nicht „normale“ Übergeneralisierungsprozesse vermuten kann. (siehe Anhang 9).

### **Rechtschreibung in Texten**

Für die Diagnose Toms Rechtschreibfähigkeiten im Textzusammenhang wurde der Text „Wilhelma“ mit dem Computer abgetippt und die vorhandenen Fehler farbig nach Kategorien markiert (siehe Anhang 6).

Zudem wurden die Fehlschreibungen der Texte in dem ‚Analyseraster Rechtschreiben‘ von Crämer (2012) festgehalten (siehe Anhang 10). Daraus ergab sich für die Rechtschreibung ein Förderschwerpunkt der wortübergreifenden Strategie. Diese umfasst die Großschreibung von Nomen und die Interpunktion (vgl. Punkt 3.3.3) sowie die Verwendung von Komposita. Vor allem im Bereich Interpunktion hat Tom große Schwierigkeiten: Bei der Fehleranalyse der beiden Schreibproben ergab sich für die orthographische Strategie ein Defizit bezüglich der Verwendung des Graphems <ß> sowie Schwierigkeiten bezüglich der Konsonantenverdoppelung. Auffällig im Hinblick der alphabetischen Strategie ist Toms Verwechslung der stimmhaften/ stimmlosen Konsonanten g/k.

### **Fragen bezüglich Rechtschreibfähigkeit**

Auf die Frage „Stell dir vor, du sollst dir ein schweres Wort merken. Wie machst du das?“ (VALTIN 1994, 95f) am Beispiel des Wortes „Leichtathletik“, verweist Tom als erstes auf das Einzeichnen beziehungsweise das Klatschen der Silbenbögen und kann das Wort mündlich wie auch schriftlich in Silben segmentieren (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 1.16min). Dieses Vorgehen wurde ihm im Rahmen des ‚LRS-Kurses‘ nahe gelegt. Tom äußert: „Ja, dann weiß ich schon mal, dass ich vier Silben habe, ja, und dann kann man das auch besser schreiben, denke ich“ (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 2.18min). Kurz danach fügt er eine weitere, durchaus effektivere Behaltensstrategie hinzu: „Und ich würde halt auf wichtige Sachen wie <ei> und so was gucken, also wenn auch ein <ä> drin wäre oder so was“

(Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 2.31min). Die schwierigen Stellen des Wortes <Leichtathletik> findet Tom und fügt für sich die weitere Merkstelle <ch> hinzu, welche aber durch genaues Artikulieren hörbar wäre (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 2.43min). Die Auswertung der Befragung von VALTIN ergab, dass „schwache Rechtschreiber sprechmotorische Lösungen (Silben) bevorzugen“ (VALTIN 1994, 99), was Tom anwendet. Jedoch beachtet Tom auch die schwierigen Stellen eines Wortes, was zu den effektiven Behaltensstrategien zählt (vgl. VALTIN 1994, 99). „[E]in methodisches Vorgehen, das verschiedene Aktivitäten (anschauen, aufschreiben, vergleichen, wiederholen“ (VALTIN 1994, 99) enthält, wendet Tom nicht an.

Toms Verhalten bei Unsicherheit bezüglich einer korrekten Verschriftung wird mittels der Frage „Was machst du, wenn du nicht genau weißt, wie ein Wort geschrieben wird?“ (VALTIN 1994, 96) geklärt. Tom antwortet:

„Dann schreibe ich es und gucke ob es mir bekannt vorkommt und wenn es mir nicht bekannt vorkommt, dann streiche ich es durch und schreibe es nochmal anders. Wenn es da dann besser aussieht, dann lasse ich es. Also irgendwie ist es in meinem Kopf da immer drin“ (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 3.03min).

Demnach orientiert sich Tom stark an visuellen Aspekten und führt wie die guten Rechtschreiber in VALTINS (1994, 100) Untersuchung „eine *visuelle Kontrolle* (Ausprobieren verschiedener Schreibweisen)“ durch. Auf Nachfrage meinerseits, ob er auch im Wörterbuch oder Internet nachschaue, erwidert Tom, dass er dies wenn möglich tue, in der Schule dazu aber keine Möglichkeit habe, im häuslichen Umfeld aber nachschaue; dabei nutzt er ein Rechtschreibkorrekturprogramm (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 3.24min). Nach MAY (2013, 134) stellen „Rechtschreibkorrekturprogramme und Datenbanken [...] - wenn auch in Grenzen - Hilfen für die Fehlerkorrektur“ dar.

Toms Kenntnis über Rechtschreibregeln wird durch die Frage „Kennst du irgendwelche Rechtschreibregeln?“ (VALTIN 1994, 96) ermittelt. Ohne Hilfe kann Tom keine Rechtschreibregel nennen (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 3.56min), was darauf schließen lässt, dass ihm diese nicht präsent genug vorliegen und demzufolge durch den Schreibunterricht nicht effektiv beziehungsweise nicht verständnisorientiert vermittelt wurden. Die Thematisierung von Groß- und Kleinschreibung von meiner Seite aus, führt zu einer Erklärung Toms bezüglich der Notwendigkeit von Majuskeln. Die Großschreibung von Nomen erklärt er mit dem Vorhandensein eines Artikels. Ferner thematisiert er die Großschreibung am Satzanfang beziehungsweise nach einem Punkt und die Kleinschreibung von Adjektiven. Für die Kleinschreibung von Adjektiven liefert Tom folgende Erklärung: „Weil es ein Wort eher beschreibt und es umschreibt“ (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 4.49min) und gibt in diesem Zu-

sammenhang das Beispiel „Der grüne Baum“, dessen Majuskel/ Minuskelsetzung er richtig erklärt (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 4.53min). Toms Aussage über eine Rechtschreibregel: „Ich hatte mal irgendwie eine. Die, da war so ein Spruch. Das habe ich auch noch in meinem LRS-Ordner. Irgendwas mit <l>“ (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 5.17min) zeigt, dass er über diese Rechtschreibregeln weder explizit noch implizit verfügt.

Die Anwendung von Rechtschreibregeln betreffend der Groß- und Kleinschreibung, Verwendung von <ie>, morphematischen Ableitung, Verlängerung und Doppelkonsonanz, wird im Rahmen eines Gesprächs durch die Begründung der Schreibung von Wörtern seines Textes „Wilhelma“ überprüft (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, 5.37-15.53min). Die von mir ausgewählten Wörter sind in Toms gescanntem Text farbig markiert (siehe Anlage 11).

Die Groß- beziehungsweise Kleinschreibung von „ein schöner und großer Zoo“ erklärt Tom mit Bestimmung der jeweiligen Wortart; lediglich das Wort „und“ kann Tom bezüglich der Wortart nicht näher bestimmen (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 5.57min). Die Verwendung von <ie> kann Tom nicht erklären und begründet diese visuell (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 7.37min). Die Schreibweise von „viele“ erklärt er mit den Äußerungen: „Das weiß ich halt, dass man es so schreibt“ (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 7.51min), „Das ist halt schon so drin. Das habe ich schon immer so geschrieben“ (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 7.57min), „Oder wenn das ein <f> wäre, würde ich das auch sehen, dass es falsch wäre“ (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 8.05min). Bezüglich der morphematischen Ableitung einer Schreibweise, welche anhand der Beispiele „Saugetiere“, „Gebäude“ und „Alfamänchen“ (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 8.20min) thematisiert wurde, kann festgehalten werden, dass Tom visuell begründet, aber dann mit Hilfestellung meist die Ableitung benennen kann. Beim Beispiel „im alter“ vermutet Tom die Großschreibung und äußert diese: „Vielleicht das Alter“ (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 13.34min) und kann den versteckten Artikel „im“ mit Hilfe auflösen. Die Schreibung „eindeutlich“ verbessert Tom nachdem ich diese verlängert habe und benennt auch die Notwendigkeit einer Verlängerung (Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 14.16min). Die Doppelkonsonanz bei „klettern“ und „alle“ begründet Tom mittels der Silbenstruktur (Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 15.16min).

Das Gespräch über die Begründung von Schreibweisen wurde anhand ausgewählter Schreibungen von Tom im Text „Wilhelma“ geführt, weshalb es für Tom gut nachvollziehbar war diese zu begründen. Allerdings stellte ich während des Gesprächs fest, dass Tom die Auswahl meiner Wörter, die teilweise aus Fehlschreibungen bestanden, verwirrte. Daraufhin ließ ich Markierungen von Fehlschreibungen außer Acht und würde dies zukünftig bereits bei der

Auswahl der Wörter beachten. Zudem entdeckte Tom währenddessen Fehler, die er korrigieren wollte, weshalb seine Aufmerksamkeit nicht mehr auf der Begründung allein lag.

Durch diese Fragen beziehungsweise die jeweiligen Antworten erhält der Diagnostizierende Einblicke in die Denkweise des Schülers.

### **7.2.2 Lesekompetenz**

Wie im theoretisch zugrunde liegenden Punkt 5.3 werden im Folgenden ausschließlich die Lernprozesse des Bereichs Lesen thematisiert. Die Beweggründe dieser Entscheidung sind bereits oben ausgeführt (vgl. Punkt 5.3).

#### **Lernprozesse:**

##### **Motivation**

Die Nachfrage der Deutschlehrerin bezüglich seiner Leseinteressen, beantwortet Tom seinen Angaben zufolge mit: „Die Untertitel vom Fernsehen [...] Ich lese auch gerade ein Buch. Aber das lese ich schon seit über zwei Jahren“ (Anhang 27: Audiodatei 24.04.14, ab 20.40min). Dadurch wird deutlich, dass Tom die persönliche Bedeutsamkeit von Lesen noch nicht ausreichend wahrnehmen konnte.

Das Buch ‚Der Hobbit‘, welches Tom als sein Lieblingsbuch benennt, hat sich dieser nach Rezeption des entsprechenden Kinofilms gewünscht. Da der Schwierigkeitsgrad des Buches zu hoch ist, findet eine Überforderung statt.

##### **Verstehen**

Toms Leseverstehen wurde mit dem zweiten Teil des Verfahrens ‚Lesen 6-7‘, also anhand eines Sachtextes sowie eines literarischen Textes, diagnostiziert. Insgesamt erzielte Tom im Vergleich mit schulartspezifischen wie auch schulartübergreifenden Normen einen T-Wert von 47. Somit liegt seine Leistung im durchschnittlichen Bereich (siehe Anhang 12).

Der erste Text „Tiefsee“ entsprach Toms Interessen, was ein Grund für die korrekte Beantwortung von 11 Fragen sein kann, wohingegen beim zweiten Text „Der geheilte Patient“ nur 9 Fragen korrekt beantwortet wurden. Auffallend war, dass Tom jeden Text nur einmal las und bei der Beantwortung, trotz vorhandener Zeit, nicht noch einmal im Text nachlas. Das wiederholte Lesen hätte eine falsche Beantwortung verhindern können.

Auch beim gemeinsamen Besuch in der ‚Wilhelma‘ konnte ich beobachten, dass er gezielt Informationen auf Schildern entnehmen konnte, wie auch Fragen nach dem Lesen dieser beantworten konnte.

## **Fertigkeiten**

Insgesamt wird Tom durch seine Rekodier- und Dekodierfähigkeiten in seinem Verstehensprozess nicht beeinträchtigt.

Beispielsweise kann er einen Text überfliegen und darin Schlagwörter finden.

Vor der Lektüre des von mir zusammengestellten Textes „Die Dscheladas“ (siehe Anhang 13), also bei der Betrachtung der Bilder, erzählte mir Tom, dass diese aus Afrika kommen und fügte eine genauere Beschreibung „Hochland“ hinzu (Anhang 27: vgl. Audiodatei 15.05.14, ab 75.50min), was im ersten Satz des Textes beschrieben wurde. Den Text las Tom ohne Schwierigkeiten und konnte bereits während der Lektüre den Sinn entnehmen (Anhang 27: vgl. Audiodatei 15.05.14, ab 75.50min). So forderte er eine Erklärung für das Wort „erdverbundensten“ (Anhang 27: vgl. Audiodatei 15.05.14, min), bemerkte und verbesserte einen inhaltlichen Fehler bezüglich des Gewichts der Dscheladas.

## **7.3 Begründung der Auswahl der Förderschwerpunkte**

Für die Auswahl der Förderschwerpunkte sind zum einen Toms Fähigkeiten, also „Was kann Tom im Bereich Schreiben beziehungsweise in Teilbereichen des Lesens?“ (vgl. DEHN 1994) und zum anderen seine Schwierigkeiten, genauer „Was muss Tom im Bereich Schreiben beziehungsweise in Teilbereichen des Lesens noch lernen?“ (vgl. DEHN 1994) von elementarer Bedeutung. Dies ist auf Grundlage des vorherigen Punktes (vgl. Punkt 7.2) möglich und muss curriculumbezogen betrachtet werden.

Tom **kann** im Bereich Schreiben und in Teilbereichen des Lesens:

Bereich ‚Schreibmotivation‘

- Seine Vorlieben im Bereich Schreiben benennen
- Einige Funktionen des Schreibens nutzen
- Bei motivierenden Themen konzentriert schreiben
- Leserlich verschriften

Bereich ‚Verfassen von Texten‘

- Besonderheiten der Textgruppe Sachtexte in eigene Texte integrieren und damit die Intention der Textgruppe verfolgen
- Seinen differenzierten Wortschatz integrieren
- Texte weitestgehend grammatikalisch richtig formulieren
- Nach Aufforderung Überarbeitungsprozesse durchführen

### Bereich ‚Rechtschreibfähigkeit‘

- Alphabetische Strategie
  - Weitestgehend alphabetisch verschriften
- Orthographische Strategie
  - Orthographische Regeln in Schreibungen integrieren
- Morphematische Strategie
  - Wissen bezüglich des morphematischen Aufbaus von Wörtern nach Aufforderung dazu teilweise benennen und teilweise in Schreibungen integrieren
  - Auslautverhärtung
  - Präfix-Schreibung
- Wortübergreifende Strategie
  - Die Groß- und Kleinschreibung durch Zuweisung zu Wortarten erklären
  - Satzschlusszeichen nach Aufforderung setzen
- Die Schreibweise eines Wortes durch Silbensegmentierung sowie Auffinden und Speichern schwieriger Stellen

### Bereich ‚Lesemotivation‘

- Seine Vorlieben im Bereich Lesen benennen
- Texte bei Interesse konzentriert lesen
- Texte anderen präsentieren
  - Erfolgserlebnisse durch Texte wahrnehmen

### Bereich ‚Leseverstehen‘

- Texte verstehend lesen
  - Informationen aus Sachtexten ziehen und diese in bereits bestehende Wissensstrukturen und eigene Texte integrieren
  - Fragen zu Texten unterschiedlicher Gruppen beantworten
  - Texte zur Informationsentnahme nutzen

### Bereich ‚Lesefertigkeiten‘

- Rekodieren und dekodieren
- Wörter innerhalb eines Textes finden
- Flüssig lesen

Tom **muss** im Bereich Schreiben und in Teilbereichen des Lesens **noch lernen**:

Bereich ‚Schreibmotivation‘

- Weitere Funktionen des Schreibens wahrzunehmen und sich diesen zu bedienen, um dann eventuell Schreiben vermehrt in seine Freizeit zu integrieren

Bereich ‚Texte verfassen‘

- seinen Text nicht als fertiges Endprodukt zu betrachten und diesen zu überarbeiten
- Überarbeitungsprozesse strukturiert durchzuführen

Bereich ‚Rechtschreibfähigkeit‘

- Rechtschreibregeln in den komplexen Zusammenhang des Schreibens zu integrieren, also über diese implizit und explizit zu verfügen
- seine Texte lesefreundlicher zu gestalten
  - o durch den erhöhten Einsatz von Interpunktion zu strukturieren
  - o die Anzahl der Rechtschreibfehler zu verringern
- Bezüglich der korrekten Schreibweise effektiv im Wörterbuch nachzuschlagen
- Alphabetische Strategie
  - o Ähnliche Vokale o/i zu unterscheiden
  - o Ähnliche Konsonanten g/k zu unterscheiden
  - o Die Reihenfolge der Grapheme nicht zu vertauschen
- Orthographische Strategie
  - o Konsonantenverdopplung korrekt einzusetzen
  - o Wörter mit <ß> zu verschriften
- Morphematische Strategie
  - o Komposita zu schreiben
  - o Umlautungen abzuleiten
- Wortübergreifende Strategie
  - o Großschreibung (vor allem von Nomen) und Kleinschreibung richtig einzusetzen
  - o Interpunktion korrekt zu verwenden
    - Wörtliche Rede zu kennzeichnen
- Oberzeichen konsequent zu setzen
-



### Bereich ‚Lesemotivation‘

- Lesen als Genuss wahrzunehmen

### Allgemein

- Seine Sichtweise auf schriftsprachliche Schwierigkeiten zu ändern
- Selbstbewusster gegenüber schriftsprachlichen Anforderungen zu sein, also ein positives Selbstbild aufzubauen und sich mehr zuzutrauen
- Fehler nicht als Peinlichkeiten wahrzunehmen, sondern als notwendig für die Entwicklung

Auf Basis seiner Fähigkeiten und Schwierigkeiten kann der dritten Frage DEHNS (1994) „Was kann Tom als Nächstes im Bereich Schreiben beziehungsweise in Teilbereichen des Lesens lernen?“ nachgegangen und somit die Inhalte der Förderung festgelegt werden.

Dabei spielt die Frage „Was will Tom als Nächstes lernen?“ (FÜSSENICH 2007, 2) eine wesentliche Rolle, da dies Toms Motivation und damit Anstrengungsbereitschaft maßgeblich bestimmt. Auch VALTIN (1994, 95) spricht der „affektive[n] Einstellung des Kindes“ für den Schriftspracherwerb eine elementare Bedeutung zu.

Tom kann im Bereich Schreiben und in Teilbereichen des Lesens **als Nächstes lernen:**

### Bereich ‚Schreibmotivation‘

- Weitere Funktionen des Schreibens wahrzunehmen und sich diesen zu bedienen, um dann eventuell Schreiben vermehrt in seine Freizeit zu integrieren

### Bereich ‚Texte verfassen – überarbeiten‘

- Die erste Fassung seines Textes nicht als Endprodukt zu betrachten, sondern die Notwendigkeit der Überarbeitung zu erkennen
- Überarbeitungsprozesse strukturiert durchzuführen

### Bereich ‚Rechtschreibfähigkeit‘

- Rechtschreibregeln in den komplexen Zusammenhang des Schreibens zu integrieren, also über diese implizit und explizit zu verfügen
- seine Texte lesefreundlicher zu gestalten
  - o durch den erhöhten Einsatz von Interpunktion zu strukturieren

- die Anzahl der Rechtschreibfehler zu verringern
- Alphabetische Strategie
  - Ähnliche Vokale o/i zu unterscheiden
- Orthographische Strategie
  - Wörter mit <ß> zu verschriften
  - Orthographische Regeln sicherer anzuwenden
- Morphematische Strategie
  - Komposita zu schreiben
  - Umlautungen abzuleiten
- Wortübergreifende Strategie
  - Großschreibung (vor allem von Nomen) und Kleinschreibung richtig einzusetzen
  - Interpunktion korrekt zu verwenden
- Oberzeichen konsequent zu setzen

#### Bereich ‚Lesemotivation‘

- Lesen als Genuss wahrzunehmen

#### Allgemein

- Seine Sichtweise auf schriftsprachliche Schwierigkeiten zu ändern
- Selbstbewusster gegenüber schriftsprachlichen Anforderungen zu sein, also ein positives Selbstbild aufzubauen und sich mehr zuzutrauen
- Fehler nicht als Peinlichkeiten wahrzunehmen, sondern als notwendig für die Entwicklung

Meines Erachtens ist die problematische Sichtweise im Hinblick auf Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich (vgl. Kapitel 2) eine wesentliche Ursache für die Schwierigkeiten Toms. Seit jeher wurde Tom von seinen Eltern sowie den Lehrpersonen vermittelt, dass sich seine Anstrengungen in diesem Bereich nicht auszahlen. Gut nachvollziehbar ist, dass diese daraufhin weniger wurden. Tom erklärte seine Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich damit, dass er in den ersten beiden Klassenstufen nicht wie seine Mitschüler mit Silbenbögen gelesen hat und schreibt demzufolge sich selbst die Schuld zu und äußert: „Deswegen habe ich das (LRS) glaube ich ein bisschen“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14(Teil2), ab 1.20min).

Der teilweise kontraproduktive Umgang mit seinen Schwierigkeiten im häuslichen Umfeld wie die Korrektur von Rechtschreibfehler durch Toms Mutter und im schulischen Kontext beispielsweise die fortwährende Leistungsüberprüfung in Form von Diktaten und damit entstandene Misserfolgserlebnisse und fehlende Differenzierungen im Schulalltag förderten den Aufbau eines negativen Selbstbildes Toms.

## 8 Förderung

Es folgt die Beschreibung der durchgeführten Förderung beginnend mit der wiederholten Darstellung der Förderschwerpunkte und zusätzlich entsprechender Zielvorstellungen in Punkt 8.1. Im Anschluss daran wird in Punkt 8.2 die Durchführung der Förderung thematisiert. In Punkt 8.3 folgt eine Darstellung der Ergebnisse, wobei die formulierten Ziele aus Punkt 8.2 zur Bewertung dienen. Punkt 8.4 stellt die Reflexion der Förderung dar und ein Ausblick schließt die Beschreibung der Förderung Toms und dieses Kapitel ab.

### 8.1 Schwerpunkte und Ziele

Der Fokus lag auf der Förderung Toms Schreibkompetenz und im Bereich Lesen lediglich auf der Förderung seiner Lesemotivation. Eine wesentliche Intention stellt die Änderung der Sichtweise bezüglich schriftsprachlicher Schwierigkeiten von Tom und seinen Eltern dar, was meines Erachtens auch die Sichtweise auf Fehler (vgl. Punkt 3.5) einschließt.

Es folgt die Darstellung der Schwerpunkte und Ziele der Förderung Toms in tabellarischer Form:

<b>Förderschwerpunkt</b>	<b>Förderziele</b>
Schreibmotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kann sein Schreiben mit den Funktionen ‚für sich‘ und ‚für andere‘ erweitern</li> <li>→ kann das Schreiben als persönlich bereichernd erleben</li> </ul>
Überarbeitungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kann Überarbeitungsprozesse als notwendig wahrnehmen und nach Fehlerschwerpunkten durchführen</li> </ul>
Rechtschreibfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kann rechtschriftliche Überarbeitungsprozesse durchführen</li> <li>- kann Sicherheit im Bereich Interpunktion, Groß- und Kleinschreibung (v.a. Großschreibung von Nomen), Schreibung von Komposita und der Schreibweise von ß-Wörter gewinnen und dies auch anwenden</li> </ul>

Lesemotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kann das Lesen als persönliche Bereicherung sowie als informativ erleben</li> </ul>
Wahrnehmung von schriftsprachlichen Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kann ein positives Selbstkonzept bezüglich schriftsprachlichen Anforderungen auf- und ausbauen → kann das Vertrauens gegenüber der eigenen schriftsprachlichen Fähigkeiten steigern</li> <li>- kann seine Sichtweise auf Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten verändern</li> <li>- kann seine Sichtweise auf Fehler verändern</li> </ul>

Abb. 4: Schwerpunkte und Ziele der Förderung Toms

## 8.2 Durchführung

Nach einer kurzen Thematisierung des Besuches der ‚Wilhelma‘, der Beschreibung des Endproduktes der Förderung und der allgemeinen Struktur der Förderung mit Ausführung der einzelnen Segmente folgt ein tabellarischer Überblick der Fördersitzungen Toms.

Da sich die Notwendigkeit weiterer Photos und Informationen bezüglich verschiedener Tierarten ergab, besuchten Tom und ich, gemeinsam mit einem Freund, die ‚Wilhelma‘. In der ‚Wilhelma‘ konnte uns Tom führen und sich als Experte bezüglich dieser und den dort lebenden Tieren präsentieren. Während des Besuchs schoss Tom Photos von Tieren, über welche er Texte schreiben wollte. Diese wurden später gemeinsam ausgedruckt. Toms Text „Mein Tag im Zoo“ (siehe Anhang 5) wurde in die ‚Wilhelma‘ mitgenommen, aber wie von Tom bereits angekündigt, nicht benötigt (vgl. Punkt 7.2.1).

Der gemeinsame Tag in der ‚Wilhelma‘ stellte eine motivierende Grundlage für die Fördersitzungen und für die Entstehung des ‚Wilhelma-Buches‘ dar.

Das ‚Wilhelma-Buch‘ (siehe Anhang 26) als Endprodukt der Förderung enthält Texte Toms und entsprechende Photos/ Bilder von Tieren der ‚Wilhelma‘ und fixiert somit Toms Wissen über einige Tierarten und wurde nach Fertigstellung im familiären Rahmen von Tom präsentiert.

Im Rahmen jeder Sitzung wurde am ‚Wilhelma-Buch‘ gearbeitet, sodass Tom kontinuierlich eine Weiterentwicklung wahrnehmen konnte. Dieses Vorgehen motivierte ihn sehr und seine Familie und ich konnten seinen wachsenden Stolz über das Produkt wahrnehmen.

Tom wählte die Farbgebung des Buches aus, entwarf und bastelte das Titelblatt, klebte seine überarbeiteten und nun fehlerfreien Texte ein, wählte passende Photos/ Bilder aus, beschriftete diese und spiralisierte das Produkt am Ende gemeinsam mit mir.

Vorarbeiten wie das Ausdrucken der Texte auf von Tom ausgewähltem Papier oder die Zuschneidung dieser wurden aus zeitlichen Gründen von mir zuvor erledigt.

Beispielsweise war es Tom wichtig, dass der Text „Was wird aus den Orang-Utans?“ (siehe Anhang 26) ganz am Ende des Buches steht (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.05.14, ab 1.49min) und er wollte unbedingt unter das Bild des Eisbären verschriften, dass dieser verstorben war. Seine Sorgfalt und damit der Stellenwert des ‚Wilhelma-Buches‘ wurde deutlich, da Tom zum Beispiel die Information über den Eisbären zuerst in sein Förderheft verschriftete (siehe Anhang 14) mit der Erklärung „Ich brauch Konzept“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 3.38min). Ihm war es sehr wichtig, dass keinerlei Fehler, weder inhaltlicher noch rechtschriftlicher Art, im ‚Wilhelma-Buch‘ erscheinen.

Während des Verfassens des Textes „Dscheladas“ bemerkte Tom, „Halt mal, stopp!“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 25.31min), dass er fälschlicherweise die weiblichen Schafe mit „Zigen“ und deren Nachwuchs mit „Ziglein“ (siehe Anhang 15) verschriftet hat. Dies wollte er auf keinen Fall so stehen lassen und schrieb erst weiter, als ich mich dazu beiterklärte, es währenddessen herauszufinden (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.05.14, ab 25.31min).

Es wurde zu einem Ritual, dass wir uns das ‚Wilhelma-Buch‘ in seinem jeweiligen Entwicklungsstand einmal pro Fördersitzung gemeinsam anschauten. Auf die Durchsicht und Rezeption des Endproduktes freute sich Tom eigenen Angaben zufolge.

Insgesamt gab das ‚Wilhelma-Buch‘ dem Schreiben der Texte und daher ebenfalls den Fördersitzungen, genauer dem Lesen entsprechender Texte und Übungen bezüglich des Recht Schreibens, einen sinnvollen Gesamtzusammenhang.

Für Tom war es nachvollziehbar und ebenfalls sehr wichtig, dass keine Fehler vor allem inhaltlicher, aber auch orthographischer Art im ‚Wilhelma-Buch‘ waren, eventuell auch wegen der Perspektive der Präsentation und Durchsicht anderer Menschen. Häufig suchte Tom in seiner Freizeit nach Bildern, welche er mir dann per Mail zum Ausdrucken zusandte.

Die **Struktur** der Fördersitzungen war nahezu identisch und damit der Ablauf für Tom transparent. Durch den gleichbleibenden Aufbau wusste Tom immer, an welchem Punkt der Förderung wir uns befanden und was noch folgte.

Jede Fördersitzung wurde zum größten Teil nach Durchführung der vorherigen geplant, was ein optimales Eingehen auf aktuelle Schwierigkeiten oder Interessensbekundungen ermöglichte.

Grob waren die Fördersitzungen wie folgt strukturiert: Einem Gespräch über die Schreibung von Wörtern oder Sätzen (vgl. Punkt 3.4.2) und dem handlungsorientierten Üben eines be-

stimmten Aspektes folgte das Verfassen eines Textes mit anschließendem Überarbeitungsprozess und dem Lesen eines Textes, welcher Informationen bezüglich der Tierart des folgenden Textes lieferte.

Diese Segmente der Fördersitzung werden im Folgenden näher beschrieben:

Unter der Fragestellung „**Warum schreibst du das Wort so?**“ (vgl. CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012), welche sich Tom immer wieder stellt (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 24.04.14, ab 1.24min), wurden anhand von Wörtern oder Sätzen Gespräche über deren Schreibung geführt und darauffolgend Regeln von Tom aufgestellt und verschriftet. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da Tom über vorgegebene Regelungen weder explizit noch implizit verfügte (vgl. Punkt 7.2.1). Die von Tom aufgestellten Regeln wurden um die Fragestellung „Warum schreibst du das Wort so?“ an eine Magnettafel geheftet (siehe Anhang 16).

Im Laufe der Fördersitzungen entwickelte Tom zu vorgegebenem Wort- beziehungsweise Satzmaterial explizite Regelungen, die er durch ständige Wiederholung und Präsenz auch beim Schreiben eigener Texte integrieren konnte.

Das für die Aufstellung der Regeln verwendete Wort- beziehungsweise Satzmaterial erhielt Tom in einem Briefumschlag und war Teil seiner eigenen Texte, wobei es aufgrund der Vorerfahrungen (vgl. Punkt 7.2.1) orthographisch korrekt verschriftet war. Die Verwendung seiner eigenen Wörter beziehungsweise Sätze bemerkte Tom oftmals, was sich positiv auf seine Motivation auswirkte.

Zu Beginn der Förderung wurde durch die Wörter „der Schimpanse“, „die Position“, „das Haus“, „das Gehege“ und „der Bonobo“ die Großschreibung von Nomen, „Alles wird groß geschrieben“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 24.04.14, ab 1.56min), und deren Artikelfähigkeit von Tom erkannt, benannt und verschriftet (siehe Anhang 16). Zudem stellte Tom die Regel auf „Andere Wörter werden klein geschrieben außer: Nomen; Namen; Satzanfänge“<sup>4</sup> und „Manche Wörter schreibt man so wie man sie spricht“ (siehe Anhang 16).

Im Rahmen der nächsten Fördersitzung erhielt Tom die Wörter „beim Gehege“, „im Alter“ und „zum Schimpansen“, wodurch in Präpositionen versteckte Artikel thematisiert wurden. Tom löste diese auf, weshalb die Regel „Man schreibt Nomen groß weil ein Artikel dafür steht und wenn der Artikel nicht da ist kann man ihn dafür setzen“ gilt (siehe Anhang 16).

In der folgenden Sitzung wurden Tom Sätze präsentiert, welche unseren gemeinsamen Besuch in der Wilhelma thematisierten und Aufzählungen enthielten. Die Aufzählungen waren

---

<sup>4</sup> Bei den von Tom verschrifteten Regeln wurden Fehler bezüglich der Rechtschreibung von mir nicht thematisiert, wenn sie nicht Teil einer bereits aufgestellten Regel waren, da diese lediglich Tom dienen sollten.

nicht durch Kommata getrennt, was Tom bemerkte und folgende Regel aufstellte: „Bei einer Aufzählung wird mit , und und unterteilt“ (siehe Anhang 16). Danach formulierte Tom einen eigenen Satz, welcher ebenfalls eine Aufzählung enthielt.

In folgenden Sitzungen wurden die von Tom bereits erarbeiteten Regeln anhand von Fehlersätzen wiederholt. Beispielsweise wurde die zuvor erstellte Regel „Alle Adjektive werden klein geschrieben“ (siehe Anhang 26) und die Großschreibung von Nomen mit dem Satz „Tom erstellte ein Spannendes und gleichzeitig Schönes buch“ thematisiert und von Tom verbessert. Des Weiteren wurden beispielsweise noch Kompositumschreibungen thematisiert.

Nachfolgend wurde ein **Aspekt der Rechtschreibung** in einem handlungsorientierten oder spielerischen Kontext thematisiert.

Dies war zu Beginn der Förderung die Großschreibung von Nomen und deren Artikelfähigkeit und das Beibehalten der Großschreibung trotz Umschreibung mit Adjektiven durch die von Tom und mir sogenannte ‚**Nomenschnur**‘ (siehe Anhang 17) (vgl. Punkt 3.3.3). Dabei wurde ebenfalls die Kleinschreibung von Adjektiven sowie die Kennzeichnung von Aufzählungen mittels Kommata thematisiert. Auch dieses Wortmaterial wurde aus Texten Toms, also entsprechend seiner Interessen, entnommen.

Folgend wurden die Komposita mit dem Spielformat ‚**Roulette**‘ thematisiert (siehe Anhang 18), genauer die Zusammenfügung zweier Nomen zu einem Kompositum und sogenannte Drehwörter (vgl. Punkt 6.1.3).

Da es Tom unmöglich war „zwischen stimmhaftem /z/ und stimmlosem /s/ zu unterscheiden“ (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 6) und er in dem Text „Wilhelma“ beispielsweise „ausen“, „Auserdem“ und „drausen“ verschriftete (siehe Anhang 4), mussten Wörter mit dem Graphem <ß> von Tom gelernt werden. Dies wurde mittels des von Tom begeistert gespielten Spielformats ‚**Bingo**‘ umgesetzt (siehe Anhang 19). Tom verschriftete die Wörter auf einem von ihm erstellten Spielplan, nachdem er die Wörter einzeln angeschaut, mit der Hand verdeckt, auf ein Feld geschrieben und danach kontrolliert hatte.

Oftmals forderte Tom das Spielen mehrerer Runden, das Wortmaterial wurde nach Spielende auf ein Blatt mit dem Umriss eines Vogelstraußes geklebt (siehe Anhang 19).

Für die nächste Fördersitzung wurde das Wortmaterial verändert: Der Begriff „außen“ wurde beispielsweise durch „Außenanlage“ ausgetauscht und nach Spielende von Tom unter den Begriff geklebt. Damit wurde das Merkblatt durch morphematisch passende Wörter ergänzt und gleichzeitig die morphematische Struktur unserer Sprache thematisiert. Durch die morphematische Zuordnung ermittelte Tom den Wortstamm (vgl. BALHORN 2001, 24).

Auch die Unterscheidung der ähnlichen Vokale **o/u** wurde thematisiert (siehe Anhang 20). Die Verwendung von ‚das‘ beziehungsweise ‚dass‘ wurde mit der **‚das/dass-Treppe‘** geübt. Durch den Aufbau der Übung war die korrekte Lösung für Tom nach einem weiteren Klappen ohne Nachfrage ersichtlich. Alle Sätze thematisierten entweder unseren Besuch in der ‚Wilhelma‘ oder die Förderung. Nach dem isolierten Üben der Verwendung von ‚das‘ beziehungsweise ‚dass‘ nahm ich einen Text Toms zur Hand, bei dem er nun zwei Beispiele verbessern konnte (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.05.14, ab 90.45min). Somit wurde das Üben gleich in den Textzusammenhang integriert.

Teilweise erhielt Tom **fremde Texte**, in welche ich Fehler eines Schwerpunktes gezielt eingebaut hatte. Die Anzahl dieser war am Zeilenende oder unter dem Text vermerkt (vgl. Punkt 6.1.3), wobei Tom auswählen durfte, welchen Text er überarbeiten wollte. Oftmals stellte der Bereich Interpunktion einen Fehlerschwerpunkt dar. Da diese Texte ebenfalls Teil des ‚Wilhelma-Buches‘ werden sollten, war für Tom die Sinnhaftigkeit der Überarbeitungsprozesse gegeben.

Es folgte das **Verfassen eines Textes**, wobei dieser komplexe Prozess in die Schritte ‚Planung‘, ‚Verfassen‘ und ‚Überarbeiten‘ gegliedert wurden (vgl. Punkt 3.3.2). Diese Aufteilung hatte Tom im Laufe der Förderung immer mehr verinnerlicht und erkannte beispielsweise die Erleichterung für das Verfassen eines Textes durch eine Mindmap.

Der Zeitpunkt des Schreibens und die Tatsache, dass Tom schrieb, waren von mir vorgegeben. Immer lag ein Wörterbuch zur Verfügung, an welchem sich Tom im Laufe der Förderung sogar ohne Aufforderung bediente.

Für die Planung erstellte Tom zu jedem Text eine Mindmap, an welcher er sich während des Schreibprozesses orientieren konnte.

Tom konnte wählen, ob er seinen Text von Hand oder mit dem Computer verfassen wollte. Oftmals entschied sich Tom, zu meinem Erstaunen, für das Schreiben per Hand, nach seinen Angaben ist er dabei schneller (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 24.04.14, 7.50min). Beim Verfassen seines Textes wurde Tom bei Unsicherheit bezüglich einer Schreibweise eines Wortes dazu aufgefordert, dieses zu unterstreichen (vgl. WESPEL 2012). Überarbeitungen während des Schreibprozesses wurden von mir positiv kommentiert.

In der ersten Förderstunde wurden Tom **Manuskripte** von Autoren gezeigt (siehe Anhang 21), welche zahlreiche Überarbeitungen visualisierten. Es folgte ein Gespräch über Überarbeitungsvorgänge und deren Notwendigkeit.

Nach Verfassen des Textes wurde Tom dazu aufgefordert, sich seinen Text nochmals durchzulesen und **Überarbeitungen** durchzuführen.



Im Anschluss daran erhielt Tom als Hilfestellung verschiedene Kriterien, an denen er sich orientieren konnte (siehe Anhang 22). Durch die zeitlich variierende Einführung dieser wurde eine Überforderung Toms verhindert und eine Fokussierung auf einen oder mehrere Fehler-schwerpunkte gewährleistet. Im Rahmen der ersten Fördersitzungen ging Tom ein Kriterium nach dem anderen Satz für Satz durch. Gegen Ende betrachtete er alle Kriterien und führte deren Überarbeitung gleichzeitig durch. Im Rahmen der letzten Sitzung stellte Tom Regeln auf, welche er zukünftig beim Überarbeiten seiner Texte beachten wollte (siehe Anhang 23). Zur Würdigung komplexer Sätze markierte ich diese gemeinsam mit Tom mit einem **gelben Punkt**. So konnte Tom im Laufe der Förderung wahrnehmen, dass sich seine Texte bezüglich der Komplexität verbesserten (siehe Anhang 24).

Im Anschluss daran durfte Tom aus zahlreichen kopierten **Zeitschriftenartikeln** des ‚Wilhelma-Magazins‘ einen wählen, welcher gemeinsam gelesen und über den gesprochen wurde. Oftmals wählte Tom einen Text über eine Tierart, über die er in der folgenden Stunde einen Text verfasste. Somit hatte das Lesen eine „Funktion, einen tieferen Sinn [...] für die Arbeit und das Ergebnis, das vorzeigbare Werk“ (BARTNITZKY 2009, 63). Die gewonnenen Informationen waren teilweise für Tom so bedeutsam, dass er diese nach Beendigung der Sitzung seiner Familie mitteilte. Zu Beginn der Förderung wechselten Tom und ich uns beim Vorlesen satzweise ab, was Toms Satzbegriff stärken sollte. Im Laufe der Förderung lasen wir abwechselnd.

Es folgt die **tabellarische Darstellung** der einzelnen **Fördersitzungen**:

<b>För- dersit- sit- zung</b>	<b>Datum</b>	<b>Inhalte (skizziert)</b>
1	24.04.14	<p><b>1. Warum schreibst du das Wort so?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Großschreibung von Nomen, Artikelfähigkeit (z.B. „der Schimpanse“)</li> <li>→ Artikelprobe möglich, Großschreibung von Nomen, Namen und Satzanfängen</li> <li>→ Kleinschreibung anteilmäßig höher</li> <li>- <b>Manuskripte</b> vorlegen</li> <li>→ auch Autoren machen Fehler, wenn Texte veröffentlicht werden, müssen diese korrekt sein</li> </ul> <p><b>2. Überarbeitung</b> des Textes „Wilhelma“ (Papier-/Bleistiftversion)</p> <p>nach den Kriterien: Setzen von Satzzeichen (v.a. Satzschlusszeichen), Großschreibung</p>

		von Nomen <b>3. Lesen</b> eines Artikels nach Toms Wahl
2	25.04.14	<b>1. Warum schreibst du das Wort so?</b> -Wiederholung der bereits erarbeiteten Regeln eventuell durch nochmaliges Zeigen der „alten“ Wortkarten -versteckte Artikel in Präpositionen (z.B. „im Alter“) <b>Nomenschnur</b> („das Menschenaffenhaus“, „der Silberrücken“) <b>2. Überarbeitung</b> des Textes „Mein Tag im Zoo“ (PC) nach den Kriterien: Setzen von Satzzeichen (v.a. Verbindung von HS und NS mit Komma), Großschreibung von Nomen (diese mit Adjektiven ergänzen), „wo“ ersetzen <b>3. Lesen</b> eines Artikels nach Toms Wahl
3	26.04.14	<b>1. Warum schreibst du das Wort so?</b> - Wiederholung der bereits erarbeiteten Regeln und Tom konstruiert Beispiele entsprechend der Regeln <b>Nomenschnur</b> <b>Komposita-Roulette</b> Komposita im Text „Mein Tag im Zoo“ finden und unterteilen <b>2. Überarbeitung</b> des Textes „Die Jagd Verhalten eines leoparden“ mit zusätzlichem Überarbeitungskriterium „Menschenaffenhaus“ Kriterien: Interpunktion, Groß- und Kleinschreibung (am Satzanfang sowie Nomen, Adjektiven), „wo“, Verbauslassung, Komposita mit passendem Artikel <b>3. Lesen</b> eines Artikels nach Toms Wahl
4	02.05.14	<b>1. Warum schreibst du das Wort so?</b> Wiederholung der bereits erarbeiteten Regeln anhand von thematisch passenden Beispielsätzen <b>2. Verfassen</b> des Textes „Der grüne Leguan“ anschließende Aufforderung: durchlesen (Überarbeitungskriterien erweitert „Zuerst: nochmal durchlesen!!!“) für <b>3. Keine Zeit</b>
5	03.05.14	<b>Nochmaliges Durchlesen</b> des Textes „Der grüne Leguan“ ohne Kriterien → 2. Fassung <b>1. Warum schreibst du das Wort so?</b> <b>Nomenschnur</b> („Der Leguan“, „Die Wälder“) <b>Komposita-Roulette</b> <b>2. Überarbeiten</b> des Textes „Der grüne Leguan“ → 3. Fassung mittels Kriterien (manche bereits beachtet → weglassen) <b>3. Lesen</b>

6	09.05.14	<p><b>1. Warum schreibst du das Wort so?</b></p> <p>Text „ich gehe heute ins alte häuschen am waldplatz...“</p> <p>→ Groß- und Kleinschreibung wiederholen, rot/grün markieren, zwei Nomen durch Adjektive ergänzen</p> <p><b>Bingo</b> mit kurzen ß-Wörtern</p> <p><b>Unterscheidung O/o ↔ U/u</b> („Manche Wörter schreibt man so wie man sie spricht“)</p> <p><b>2. Erstellung einer Mindmap zum Braunbär</b></p> <p>und <b>3. Lesen</b> über Braunbär (Internetrecherche)</p>
7	10.05.14	<p><b>1. Warum schreibst du das Wort so?</b></p> <p>Wiederholung der G&amp;K-Regeln</p> <p><b>2. Überarbeiten</b> des Textes „unser besuch in der wilhelma“</p> <p>Nach Kriterien: Großschreibung von Nomen, Namen</p> <p><b>Bingo</b> mit längeren ß-Wörtern (morphematisches Prinzip), danach Zuordnung nach Morphemen</p> <p><b>2. Verfassen</b> des Textes „Der Braunbär“</p> <p>Einführung des gelben Punktes für komplexe Satzstruktur</p> <p>Durchlesen</p>
8	13.05.14	<p><b>2. Überarbeitung</b> des Textes „Der Braunbär“, den Kriterien entsprechende Regeln wiederholen (<b>1.</b>)</p> <p><b>Bingo</b> mit ß-Wörtern</p> <p><b>2. Verfassen</b> des Textes „Das Krokodil in der Wilhelma“</p> <p>mit anschließendem Durchlesen</p> <p>- Abprüfen der <b>Bingo</b>-Wörter mittels Lückentext über den Strauß</p>
9	15.05.14	<p><b>2. Überarbeitung</b> des Textes „Das Krokodil in der Wilhelma“</p> <p>durchlesen, Lernwörter mit Bildern zeigen (Kaiman&amp;Krokodil) und Thematisierung des morphematischen Prinzips</p> <p>Überarbeitungskriterien (Wiederholung der entsprechenden Regeln, <b>1.</b>): Großschreibung von Nomen, Umlautmarkierung, inhaltliche Lücken</p> <p>Setzen von Satzzeichen im Absatz eines Textes über Seehunde üben</p> <p>das/dass-Beispielsätze (mündlich)</p> <p><b>3. Lesen</b> des Textes „Dscheladas“</p> <p><b>2. Mindmap</b> über Dscheladas erstellen</p>
10	16.05.14	<p><b>2. Verfassen</b> des Textes „Dscheladas“</p> <p>Überarbeitungskriterien: das/dass einführen</p> <p><b>„das/dass-Treppe“</b> bearbeiten</p>

11	17.05.14	<b>2. Überarbeitung</b> des Textes „Die Seelöwen der Wilhelma“ nach allen Kriterien außer Inhalt, Umlautmarkierung, „wo“ Thematisierung: der Rundgang – der runde Gang <b>Eigene Regeln für das Texte überarbeiten</b> aufstellen: „Das muss <u>ich</u> beim Texte Überarbeiten beachten“
12	30.05.14	Thematisierung des Gelernten (Regeln zeigen) <b>„Wilhelma-Buch“: Fertigstellung</b> sowie <b>Präsentation</b> im familiären Rahmen

Abb. 5: Darstellung der Fördersitzungen Toms

### 8.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der durchgeführten Förderung werden anhand der Förderziele der verschiedenen Schwerpunkte bewertet, weshalb die Tabelle bezüglich der ‚Schwerpunkte und Ziele der Förderung Toms‘ erneut abgebildet wird (vgl. Punkt 8.1).

Zur Auswertung werden zum einen mündliche Äußerungen Toms bezüglich seiner neu gewonnenen Erkenntnisse aufgeführt sowie bewertet und eigene Beobachtungen während der Förderung dargestellt und analysiert. Zum anderen wird der zuletzt entstandene Text „Dscheladas“ (siehe Anhang 15) mit dem zu Beginn der Förderung entstandenen Text „Wilhelma“ (siehe Anhang 4) verglichen, der bereits in Punkt 7.2.1 analysiert und bewertet wurde. Eine vergleichende Betrachtung dieser beiden Texte erscheint mir sinnvoll, da Tom beim Verfassen beider Texte sehr motiviert und konzentriert war und somit Schreibmotivation als Grundlage vorhanden war.

Förderschwerpunkt	Förderziele
Schreibmotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kann sein Schreiben mit den Funktionen ‚für sich‘ und ‚für andere‘ erweitern</li> <li>→ kann das Schreiben als persönlich bereichernd erleben</li> </ul>

Wohingegen Tom den Beginn des Schreibens beim Text „Wilhelma“ mehrmals aufschob und allgemein vor Schreibprozessen Vermeidungsverhalten zeigte, war dies im Laufe der Förderung immer seltener der Fall.

Gegen Ende der Förderung hatte Tom die Wahl, ob er einen weiteren Text schreiben möchte wozu er sich mit „Ja schon“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 15.05.14, ab 88.17min) äußerte

und sich damit für das Schreiben eines weiteren Textes entschied. Dies erstaunte mich sehr und wäre am Anfang der Förderung unvorstellbar gewesen.

Tom konnte das Schreiben als bedeutsam wahrnehmen und fand Gefallen daran.

Den Text „Dscheladas“ schrieb Tom ohne Hilfestellung und sehr konzentriert. Ihm war es sehr wichtig einen informativen Text über diese Tierart zu schreiben und diesen dann seinem ‚Wilhelma-Buch‘ hinzuzufügen, Tom war intrinsisch motiviert und schrieb ‚für sich‘.

Ungefähr eine halbe Stunde (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, 14-43.16min) verfasste Tom diesen und lies sich durch ablenkende Nebengeräusche und einen Toilettengang meinerseits nicht stören. Seine Schreibmotivation blieb während des Schreibprozesses konstant bestehen. Somit entstand mit dem 243 Wörter umfassenden Text „Dscheladas“ ein noch umfangreicherer Text als der Text „Wilhelma“.

Die von Tom eigenständig erstellte Mindmap (siehe Anhang 25) (siehe Anhang Z: vgl. Audiodatei 15.05.14, 83.26-93.44min) für den Text „Dscheladas“ forderte er vor Beginn des Schreibprozesses, „Wo ist meine Mindmap?“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 6.29min), zu Erinnerungszwecken: „Damit ich wieder meine Themen weiß“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 6.35min). Darauf folgend ging er diese nochmals durch und überprüfte am Ende des Schreibprozesses, ob er alle Punkte der Mindmap verschriftet hatte (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.05.14, ab 50.45min), also ob das realisierte Produkt mit seinen Intentionen übereinstimmte.

<b>Förderschwerpunkt</b>	<b>Förderziele</b>
Überarbeitungsprozess	- kann Überarbeitungsprozesse als notwendig wahrnehmen und nach Fehlerschwerpunkten durchführen

Insgesamt finden bereits während der Entstehung des Textes „Dscheladas“ mehr als doppelt so viele, im Nachhinein noch nachvollziehbare Überarbeitungen statt als während der Entstehung des Textes „Wilhelma“. Diese Überarbeitungen betrafen neben semantischen Korrekturen, Korrekturen bezüglich der Groß- und Kleinschreibung, vier Nomen markierte Tom mit einer Majuskel, die Interpunktion bei einer Aufzählung sowie die Kompositumschreibung „ausengehege“.

Beim Text „Wilhelma“ fanden nach dem Schreibprozess keinerlei Überarbeitungen statt. Nachdem Tom seinen Namen unter den Text geschrieben hatte und nochmals die Mindmap genutzt hatte, wollte er die Kriterienbox (siehe Anhang 22) zur Hand nehmen. Ich forderte

Tom auf, zunächst seinen Text für sich durchzulesen. Daraufhin setzte Tom während des konzentrierten Lesevorgangs zwei Satzschlusszeichen, zwei Majuskeln und ergänzte fehlende Endungen. Das während des Schreibvorgangs korrekt verbesserte „ausengehege“ änderte Tom zu „ausen Gehege“ um. Im Anschluss daran las Tom mir seinen Text vor, wobei er mehrmals fehlende Oberzeichen wie auch Endungen ergänzte. Der bereits längere Prozess des Überarbeitens wurde danach wie üblich durch Kriterien (siehe Anhang 22) ergänzt und ein noch unvollständiger Satz „Die Weibchen kurze Haare“ wurde von Tom zu „Die Weibchen haben kürzere Haare“ verändert, „Niedreaffen“ wurde zu „niedere Affen“ und „ausen Gehege“ zu „Ausengehege“.

Dass Tom die Notwendigkeit von Überarbeitungen verinnerlichte, zeigte sich ebenfalls durch die motivierte Erstellung des Merkblattes „Das muss ich beim Texte Überarbeiten beachten“ (siehe Anhang 23).

Förderschwerpunkt	Förderziele
Rechtschreibfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kann rechtschriftliche Überarbeitungsprozesse durchführen</li> <li>- kann Sicherheit im Bereich Interpunktion, Groß- und Kleinschreibung (v.a. Großschreibung von Nomen), Schreibung von Komposita und der Schreibweise von ß-Wörter gewinnen und dies auch anwenden</li> </ul>

Toms erworbene Fähigkeit der korrekten rechtschriftlichen Überarbeitungen wurde bereits oben ersichtlich.

Toms große Unsicherheit im Bereich Interpunktion, welche dazu führte, dass er diese seinen Angaben zufolge einfach ausließ, wurde durch die Förderung verbessert, was durch seine Aussagen: „Also ich find es gut. Boah, hab ich selber gesetzt“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 54.55min), „Punkt würde ich jetzt machen, anstatt ein Komma“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 58.47min) und „Also da finde ich es eigentlich perfekt, oder?“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 62.47min) deutlich wurde.

Auch im Bereich Großschreibung von Nomen wurde Tom unter anderem sicherer, da er die Artikelprobe durchführen konnte. Bei der Verschriftung „Anton ist dieses Jahr verstorben“ (siehe Anhang 14) artikulierte Tom „Das Jahr“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 4.54min) mit.

Insgesamt hat sich seine Fehlersensibilität vor allem bezüglich der Groß- und Kleinschreibung und Komposita (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.05.14, ab 70.10min) erhöht, was durch häufiges Nachfragen bezüglich fehlerhaft verschrifteter Wörter wie „Passt das so?“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 5.09min) deutlich wurde. Tom äußerte „Ich wusste schon irgendwie, dass da irgendwas falsch ist“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 5.19min) und konnte oftmals korrekt verbessern. Fehlerhafte Schreibungen von Komposita konnte Tom noch nicht immer korrekt verbessern. Toms Aufmerksamkeit lag gegen Ende der Förderung oftmals auf fehlenden Oberzeichen (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 15.05.14, ab 90.43min), was eventuell an wahrgenommenen Schwierigkeiten des Leseprozesses liegen konnte.

Hinsichtlich der Einsicht über die morphematische Bauweise von Wörtern gab es durch die Förderung große Fortschritte. Meine Nachfrage, „Von was kommt denn das?“, aufgrund der Fehlschreibung „Kanzeichen“ wurde von Tom erst mit „Verkehrszeichen“ und dann „Von der Barbypuppe“ erklärt. Danach konnte Tom „kennen“ „also enn“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 15.05.14, ab 91.15min) ableiten. Auch „Von was kommt denn Lämmchen“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 75.43min) wird von Tom mit „Lämmer, auch mit Doppel-m“ beantwortet. Dies war innerhalb einer anderen Fördersitzung ebenfalls bei „Kreuter“ und „Hünchen“ der Fall.

Förderschwerpunkt	Förderziele
Lesemotivation	- kann das Lesen als persönliche Bereicherung sowie als informativ erleben

Zu Beginn der Förderung wechselten Tom und ich uns beim Lesen von Texten oftmals satzweise ab. Im Laufe der Förderung las Tom immer größere Anteile selbst: Er wollte mir seinen Text von sich aus vorlesen (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.05.14, ab 47.57min) und ließ sich bei der Suche nach Informationen nicht von langen Texten auf der offiziellen Internetseite der ‚Wilhelma‘ abhalten: So wollte er zum Beispiel innerhalb der zehnten Fördersitzung die Bezeichnung der Mitbewohner der Dscheladas und Mähnenschafe ermitteln, weshalb er mehrere Seiten aufrief. Er konnte das Lesen als informativ erleben.

Bei der Präsentation seines ‚Wilhelma-Buches‘ las Tom alle von ihm verfassten Texte stolz vor, obwohl ihm mehrmals angeboten wurde, sich dabei abzuwechseln. Währenddessen wur-

de ihm immer wieder rückgemeldet, dass seine Texte interessante und für die Zuhörer neue Informationen enthielten, dass diese also eine Bereicherung für die Rezipienten darstellten.

Förderschwerpunkt	Förderziele
Wahrnehmung von schriftsprachlichen Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kann ein positives Selbstkonzepts bezüglich schriftsprachlichen Anforderungen auf- und ausbauen → kann das Vertrauens gegenüber der eigenen schriftsprachlichen Fähigkeiten steigern</li> <li>- kann seine Sichtweise auf Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten verändern</li> <li>- kann seine Sichtweise auf Fehler verändern</li> </ul>

Zusammenfassend ermöglichte die individuelle Förderung mit einer kontinuierlichen Entstehung des Endproduktes und dessen abschließender, gelungener Präsentation Tom zahlreiche Erfolgserlebnisse und damit den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes im schriftsprachlichen Bereich.

Durch den konstruktiven und lockeren Umgang mit Fehlern und der wiederholten Betonung, dass diese zum Lernen dazugehörten, war es Tom möglich, angstfrei schriftsprachliche Aufgaben anzugehen. Bezüglich einer Übung zum Setzen von ‚das‘ oder ‚dass‘ äußerte er positiv: „Dann testen wir jetzt gleich mal, ob ich es kann“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 86.00min).

## 8.4 Reflexion

Die häufig mehrere Tage hintereinander stattfindende Förderung (vgl. Punkt 8.2) beziehungsweise die angebotenen Förderangebote konnten von Tom verständlicher Weise konzentrierter an schulfreien Tagen, also am Wochenende oder in den Ferien, angenommen werden. Der geringe Abstand zwischen den einzelnen Fördersitzungen sicherte das Behalten.

Weitestgehend würde ich Toms Förderung wieder so durchführen. Es folgen die von mir als sehr positiv wahrgenommenen Aspekte der Förderung und Aspekte, welche ich bei einer erneuten Durchführung und für folgende Förderungen verändern würde.

Insgesamt war das inhaltliche Rahmenthema ‚Wilhelma‘ für Tom sehr motivierend und er konnte auf ein immens hohes Vorwissen zurückgreifen. Auch der gemeinsame Besuch der



„Wilhelma“ erwies sich als positiver Einstieg, auf ihn wurde in jeder Fördersitzung Bezug genommen. Der ähnlich strukturierte Ablauf der Sitzungen ermöglichte Tom eine Orientierung über den Fortschritt der Sitzung und gab ihm Sicherheit. Ich habe miterlebt wie die Entstehung eines Endproduktes, in diesem Fall die des „Wilhelma-Buches“, die Schreib- und Lesemotivation beeinflussen kann und welche positive Rückmeldungen der Jugendliche bei einer Präsentation dieses erhielt, was in engem Zusammenhang mit dem Selbstvertrauen und damit auch dem Selbstkonzept steht. Erstaunt hatte mich Toms positive Herangehensweise an Übungen bezüglich Rechtschreibung, was ich vor allem deren Bezug zum Text und damit der von Tom vorgenommenen sinnvollen Bewertung sowie den handlungsorientierten oder spielerischen Formaten zusprechen würde. Wie Tom bereits zu Beginn der Förderung äußerte, mache ihm die Rechtschreibung Freude, „Wenn ich über ein Thema schreibe, das mir Spaß macht“ (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.04.14, ab 0.24min). Trotz Toms Alter weckten handlungsorientierte und spielerische Aufgaben sein Interesse und fesselten ihn. Da in jeder Fördersitzung das Wörterbuch vorhanden war, konnten wir immer wieder auf dieses zurückgreifen. Gegen Ende der Sitzungen schlug Tom selbst das Nachschlagen darin vor.

Einige Aspekte würde ich jedoch bei der erneuten Durchführung verändern oder ihnen zukünftig mehr Beachtung schenken. Um zu verhindern, dass sich der Schüler bei der Bearbeitung einer Aufgabe ständig rückversichert, würde ich dem Schüler in Zukunft eine selbstständige Kontrolle ermöglichen, welche eigenständiges Arbeiten fördert und für den Lernerfolg kontraproduktive Nachfragen verhindert. Für das Verfassen von Texten würde ich wieder ein Heft nehmen, aber einen größeren Zeilenabstand wählen, sodass Überarbeitungen übersichtlicher durchgeführt werden könnten.

Wie CRÄMER und WALCHER-FRANK (vgl. 2012, 6) betonen, führt auch die Eigenaktivität des Schülers im Hinblick auf die Diagnose, die sogenannte Selbstdiagnose, also die Einschätzung eigener Fähigkeiten zu für den Schüler sichtbaren Lernerfolgen, was sich positiv auf die Motivation auswirkt. Dies kann in zukünftigen Förderungen wie folgt umgesetzt werden:



Abb. 6: Symbole zur Selbsteinschätzung und ihre Bedeutung (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 6)

Die Selbstdiagnose ist auch als methodische Kompetenz im Fach Deutsch in den Leitgedanken verankert (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2005, 3).

Durch die Rezeption der Audio-Dateien habe ich mir das Ziel gesetzt, meine mündliche Sprache zukünftig in Fördersituationen bewusster einzusetzen. Da die mündliche Sprache in Toms Förderung keinen Schwerpunkt darstellte und Tom aufgrund unserer langjährigen Beziehung meinen bewussteren Einsatz wahrgenommen hätte und dies zu einer künstlichen und damit für ihn unangenehmen Situation hätte führen können, änderte ich dies nicht. Ebenso bemerkte ich, dass meine Hilfestellungen teilweise kontraproduktiv waren, beispielsweise nannte ich bezüglich der Herleitung der Schreibweise „Wildnis“ zuerst die „Wilderei“, danach aber dann „Wild“ (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 16.05.14, ab 77.55min), bei welchem aufgrund der Auslautmarkierung anstelle des Phonems /d/, das Phonem /t/ hörbar wird und dies zu einer Fehlschreibung führen würde. Alles in allem stellte ich fest, dass man hohe Kompetenzen aufweisen muss, um den Schüler spontan bei Schreibungen zu unterstützen. Mir war es ein großes Anliegen, Tom zu einem positiveren Selbstkonzept zu verhelfen und sein Vertrauen gegenüber seinen schriftsprachlichen Fähigkeiten auszubauen, weshalb ich ihn immer dazu ermutigt habe, selbstständig zu überarbeiten und auf sein meist richtiges Rechtschreibgefühl zu hören. Demzufolge habe ich versucht, ihm Hilfestellungen zum eigenständigen Entdecken zu geben, wie „Da stimmt was noch nicht“, „Ein Nomen hast du vergessen“, „In der Zeile“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.05.14, ab 81.32min).

Ein intensiverer Kontakt mit Toms Deutschlehrerin wäre wünschenswert gewesen, da diese Toms weitere Lehrprozesse maßgeblich beeinflusst. Infolgedessen hätte Tom seine aufgestellten Kriterien für die Überarbeitung (siehe Anhang 23) auch bei Texten im schulischen Kontext verwenden können. Leider ging die Lehrkraft auf mein Angebot der Lektüre der vorliegenden Arbeit nicht ein.

Die positiven Ergebnisse wie beispielsweise die von Tom wahrgenommene Notwendigkeit und deren Wichtigkeit von Überarbeitungen (vgl. Punkt 8.3) wie auch die intensive Begleitung Toms auf einem kleinen Stück seiner Schriftsprachentwicklung waren für mich als (Lehr)Person sehr gewinnbringend. Ich konnte erfahren, dass auch ein Jugendlicher, der eigentlich versucht, schreiben und lesen zu umgehen, in einem für ihn motivierenden Rahmen und eventuell angesteckt durch die eigene Begeisterungsfähigkeit, motiviert Texte verfasst.

## 8.5 Ausblick

Für Tom wäre eine weitere Förderung wünschenswert, welche ihm vor allem den lustvollen Umgang mit dem Schreiben und Lesen vermittelt und ihm Erfolgserlebnisse ermöglicht. Die Stärkung seines Selbstvertrauens muss dabei großen Stellenwert einnehmen.

Insgesamt müsste ein neues Rahmenthema aus seinen Interessen, wie beispielsweise Fußball, gewählt und ein neues Produkt in Aussicht gestellt werden.

Inhalte einer weiteren Förderung könnten effektive Nachschlagstrategien im Umgang mit einem Wörterbuch sein, da, wie WESPEL (2012, 16) formuliert: „Die richtige Schreibweise anhand eines Wörterbuchs zu prüfen, [...] geübt werden [muss]“ und die Beherrschung dieser Fähigkeit Tom effektiv korrekte Schreibungen liefern könnte. Somit könnte er seinem Ziel: „Dann würde ich schon lieber ohne Fehler schreiben können“ (siehe Anhang 27: Audiodatei 16.04.14, ab 0.45min) erreichen. Dass Tom noch Schwierigkeiten in diesem Bereich hat, wird durch die Aufnahmen und Beobachtungen innerhalb der vierten Fördersitzung deutlich (siehe Anhang 27: vgl. Audiodatei 02.05.14, ab 15.00min). Aufgrund der positiven Erfahrungen sollte dies auf spielerische Art und Weise vermittelt werden. BERGK (2000) schlägt dazu verschiedene Formate vor. Ferner könnte der Einsatz sowie die Kennzeichnung der ‚Wörtlichen Rede‘ thematisiert werden, da AUGST/DEHN (2013, 178) empfehlen

„[d]ie wörtliche Rede sollten Sie mit all ihren Satzzeichen als Gesamtphänomen behandeln. Dabei kann der Trägersatz (mit dem Verb des Sagens) umformend unterschiedlich platziert werden. In der Sekundarstufe kann sich das z. B. verbinden mit einer Übung zum Wortfeld ‚sagen‘.“

Zudem sollte die bis jetzt noch diffuse Verwendung des langen /i:/ zum Thema der Förderung gemacht werden und sich mit Komposita weiter beschäftigt werden. Während der Lektüre zur Erstellung vorliegender Arbeit entdeckte ich das Spielformat ‚the odd man out‘, was sich für einen Einsatz im Bereich Rechtschreibung meines Erachtens sehr gut eignet. Dabei muss der Schüler aus einer Reihe von Wörtern das Wort finden, welches nicht dorthin passt (vgl. BALHORN 1998, 104). BALHORN (1998, 105) beschreibt die „didaktische Pointe [wie folgt]: Man muss, um das unpassende Wort herauszufinden, die Gemeinsamkeit der anderen, also die Regel, der sie folgen, erfassen.“ Der Schüler kann nach Auffinden des unpassenden Worts, die Reihe mit weiteren passenden Wörtern erweitern oder eine eigene Reihe entwickeln (vgl. BALHORN 1998, 105). Auch auf morphematische Zusammenhänge sollte in einer folgenden Förderung wieder eingegangen werden, da diese eine elementare Bedeutung für die Rechtschreibung haben (vgl. Punkt 6.1.3).

Nach der Förderung habe ich Tom einige Bücher empfohlen, welche seinem Leseniveau und seinen Interessen entsprachen. Das Kinder- und Jugendbuch „Allein in der Wildnis“ von Paulsen schenkte ich ihm zum Abschluss und hoffe, dass er Lesen als persönliche Bereicherung erfährt und ihn die Lektüre zu weiterer motiviert.

Toms Eltern sind sehr an der Lektüre dieser Arbeit interessiert, was wahrscheinlich zu einer veränderten Sicht bezüglich Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich führt und zukünftig Toms schriftsprachliche Entwicklung begünstigt.

## Fazit

Die vorliegende Arbeit, welche den Titel ‚Förderung eines Realschülers der siebten Klasse mit Lese-Schreibschwierigkeiten‘ trägt, gliedert sich zum einen in THEORETISCHE GRUNDLAGEN und stellt zum anderen die konkrete FÖRDERUNG eines Realschülers der siebten Klasse dar.

Zunächst wurde sich mit für den Schüler wesentlichen institutionellen Vorgaben beschäftigt, wobei nach einer kurzen Skizzierung der Institution Realschule und deren Anspruch der Vermittlung grundlegender Kompetenzen zur erfolgreichen Alltagsbewältigung, der zugrunde liegende Bildungsplan und die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss hinsichtlich der Schreib- und Lesekompetenz näher betrachtet wurden. Insgesamt stimmen die verbindlichen Vorgaben in vielen Punkten überein und in beiden wird die Schlüsselrolle der Fähigkeiten Schreiben und Lesen für das Leben in unserer Gesellschaft und den hohen Stellenwert motivationaler Aspekte betont. Anschließend wurde die Verwaltungsvorschrift ‚Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen‘ und damit vor allem die Rahmenbedingungen für den Umgang mit Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben thematisiert. Ist ein besonderer Förderbedarf in diesen Bereichen gegeben, ist es Aufgabe der Schule, Differenzierungen im Unterricht vorzunehmen und bei Bedarf Förderkurse einzurichten, welche von kompetenten Lehrkräften durchgeführt werden. Auch die Eltern der jeweiligen Schüler müssen von der Schule beraten werden. Bis Klasse sechs besteht durch den sogenannten Nachteilsausgleich die Vorgabe der zurückhaltenden Gewichtung der Lese- und Rechtschreibleistung und die Möglichkeit nach hohem Gestaltungsspielraum bezüglich der Leistungsüberprüfung.

Da in der baden-württembergischen Verwaltungsvorschrift verschiedene Bezeichnungen für Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich auftauchen und unter anderem auch der Begriff ‚Lese-Rechtschreibschwäche‘, wurde sich anschließend mit Lese-Schreibschwierigkeiten, den verschiedenen Bezeichnungen und zugrundeliegenden Sichtweisen beschäftigt. Nachdem kurz aufgegriffen wurde, dass der Bereich Rechtschreibung in der vorliegenden Arbeit als Teilbereich des Schreibens verstanden wird und die historische Entwicklung des Begriffs ‚Legasthenie‘ sowie ‚Lese-Rechtschreib-Störung/ -Schwäche/ -Schwierigkeiten‘ (LRS) und die jeweiligen Sichtweisen auf Ursachen dargestellt wurden, wurde betont, dass Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich von verschiedenen Faktoren begünstigt respektive gehemmt werden und dass es Aufgabe der Schule ist, eine Passung zwischen den Lehrangeboten

und dem individuellen Lernstand zu schaffen. Eine Unterscheidung von Schülern, denen Anspruch auf Förderung zusteht und damit auch Schülern mit schriftsprachlichen Schwierigkeiten, welche keinen Förderanspruch haben, ist moralisch nicht zu vertreten. Je nach Sichtweise wird die Ursache schriftsprachlicher Schwierigkeiten anderen Faktoren zugesprochen, teilweise wird die Ursache in der Person selbst gesehen und ihr in Form einer Krankheit mit schlechter Heilungsprognose zugesprochen. Demzufolge ist es von elementarer Bedeutung, die jeweilige Sichtweise auf vorhandene Schwierigkeiten zu ermitteln.

Nachfolgend wurde sich ausgewählten Aspekten der Schreibkompetenz gewidmet, wobei die hohen Anforderungen, welche der schriftliche Bereich mit sich bringt und die verschiedenen, für die Schreibkompetenz wesentlichen Bereiche ‚Motivation‘, ‚Verfassen von Texten‘ und ‚Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit‘ dargestellt wurden. Zudem wurde im Bereich Rechtschreibung die Beziehung zwischen der Laut- und Schriftkultur und damit die Prinzipien unserer Sprache sowie die Entwicklung und der Einsatz von Rechtschreibwissen thematisiert, um die Schwierigkeiten des Bereichs Schreiben, aufgeteilt nach Lehr- und Lernproblemen darstellen zu können.

Den ausgewählten Aspekten der Schreibkompetenz folgen ausgewählte Aspekte der Lesekompetenz. Dabei wurde die elementare Bedeutung des Leseverstehens aufgezeigt und der Fokus lag auf den unterschiedlichen Dimensionen von Lesekompetenz und damit nicht nur auf der kognitiven Dimension sowie auf der Motivation beziehungsweise möglichen Schwierigkeiten.

Im Folgenden wurden verschiedene diagnostische Erhebungsmöglichkeiten der Schreib- und Lesekompetenz, aufgeteilt nach Diagnose der Lehr- oder Lernprozessen dargestellt, wobei bereits die Notwendigkeit einer curriculumbezogenen Diagnostik aufgeführt wurde. Die Lehr- und Lernprozesse sind für die Entwicklung sowie Erweiterung von Kompetenzen der Bereiche Schreiben und Lesen grundlegend und bedingen sich gegenseitig: So hat beispielsweise der Schreibunterricht großen Einfluss auf den Bereich Schreibmotivation und damit auch auf die anderen Bereiche der Schreibkompetenz. Ein Unterricht, welcher weder die kommunikative Funktion, noch die Freude am Schreiben vermittelt und erhält, steht den Lernprozessen der Schüler kontraproduktiv gegenüber. Befragungen stellen einen wesentlichen Bestandteil der aufgeführten Erhebungsmöglichkeiten dar, wobei auch Raster und standardisierte Testverfahren vorgestellt werden.

Im Anschluss daran wurden Fördermöglichkeiten der Teilbereiche ‚Motivation‘, ‚Verfassen von Texten‘ und ‚Rechtschreibfähigkeit‘ sowie ‚Lesemotivation‘ dargestellt.

Der theoretische Hintergrund, welcher durch die intensive Beschäftigung mit Literatur, durch Gespräche mit fachlich versierten Menschen entstanden ist und welcher mir auch in Seminaren vermittelt wurde, ermöglichte die Planung beziehungsweise Durchführung einer Förderung, welche Tom bezüglich seiner schriftsprachlichen Fähigkeiten sowie in seiner Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes stärkten (vgl. Punkt 8.3). Die Förderung wurde im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit nach einer Beschreibung Toms und der durchgeführten Diagnostik seiner Schreib- und Lesekompetenz in der Darstellung der Schwerpunkte und Ziele, der Durchführung sowie der Ergebnisse reflektiert und ein Ausblick wurde gegeben.

Insgesamt waren die ausführliche Beschäftigung mit entsprechender Literatur, die Durchführung der theoretisch fundierten Förderung sowie die Erstellung der vorliegenden Arbeit für mich als Person, aber auch als angehende (Sonderschul-)Lehrerin sehr bedeutsam. Durch die Wahrnehmung der komplexen Anforderungen der für das Leben erforderlichen Bereiche Schreiben und Lesen wurden mir die hohen Anforderungen, mit welchen sich die Schüler konfrontiert sehen sowie die zahlreichen möglichen Schwierigkeiten bewusst. Auch wurde die hohe Bedeutung der Lehrprozesse und damit die Möglichkeiten der Einwirkung durch den Unterricht auf die Lernprozesse und die Kompetenzen allgemein sichtbar und ich freue mich auf die näher kommende Herausforderung. Mir wurde bestätigt, dass vor allem die Förderung von Motivation und für die Schüler sinnhafte Angebote von elementarer Bedeutung sind, weshalb ich der Frage „Was will das Kind/ Jugendliche lernen?“ (FÜSSENICH 2007, 2) in weiteren Förderungen wieder einen hohen Stellenwert einräumen würde. Auch RICHTER (vgl. 1998, 319) betont, dass es lediglich bei Inhalten, welche für das Individuum bedeutsam sind, zu Lernprozessen kommt. Erstaunt hatte mich der Gestaltungsspielraum im Hinblick auf den Nachteilsausgleich, welcher von Toms Lehrkräften meines Erachtens nicht genutzt wurde. So ist es für mich nicht nachvollziehbar, warum man Tom seit Schulbeginn und genau gesagt alle seine Mitschüler immer wieder den Misserfolgen einer mit Rotstift markierten und benoteten Leistungsüberprüfung durch das Diktat ausgesetzt hat, obwohl es „weder als Übungs- noch als Prüfungsform für das Rechtschreiblernen besonders sinnvoll ist und [...] zu keinem messbaren Erfolg in der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz führt“ (BRINKMANN 2004, 11). Diesen Sachverhalt sowie weitere meines Erachtens kontraproduktive Lehrprozesse wie fehlende Differenzierungen im ‚LRS-Kurs‘ hätte ich gerne mit seiner momentanen Deutschlehrerin besprochen, was aufgrund der fehlenden Kontaktbereitschaft jedoch nicht möglich war.

Ausgehend von Toms Interesse ‚Wilhelma‘ und den dort lebenden Tieren konnte er seine Fähigkeiten im Bereich Schreiben und Lesen ausbauen und erlebte sich zunehmend als erfolg-

reich. Somit führte die individuell angepasste Fördereinheit zu einem Ausbau Toms Schreib- und Lesekompetenz. Aufgrund der Steigerung seines Selbstvertrauens bezüglich schriftsprachlicher Anforderungen und dem damit abgebauten Vermeidungsverhalten wird Tom zukünftig an schriftsprachliche Anforderungen positiv herangehen. Auch der Anstoß zur Veränderung der Sichtweise bezüglich Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich bei Tom selbst und seinen Eltern wird Toms weitere Bildungsbiographie positiv beeinflussen.

Ein großer Dank gilt Tom, ohne dessen motivierte Mitarbeit diese Arbeit nicht hätte entstehen können.



## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1: Drei-Säulen-Modell der Schreibkompetenz (FÜSSENICH 2010, 8)	22
Abbildung 2: Zwei-Komponenten-Modell der Rechtschreibung (SCHEERER-NEUMANN <sup>6</sup> 2003, 51)	30
Abbildung 3: Dimensionen der Lesekompetenz (BARTNITZKY 2009, 63)	37
Abbildung 4: Schwerpunkte und Ziele der Förderung Toms (Tabelle wird in Punkt 8.3 nochmals aufgegriffen)	83f
Abbildung 5: Darstellung der Fördersitzungen Toms	89ff
Abbildung 6: Symbole zur Selbsteinschätzung und ihre Bedeutung (CRÄMER/ WALCHER-FRANK 2012, 6)	97

## Literaturverzeichnis

**AUGST, G./ DEHN, M. (2013):** Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht: Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. 5. Auflage. Seelze-Velber: Klett.

**BÄUERLEIN, K./ LENHARD, W./ SCHNEIDER, W. (2012):** Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6-7. Lesen 6-7. Verfahren zur Erfassung der basalen Lesekompetenz und des Textverständnisses. Manual. Göttingen: Hogrefe.

**BALHORN, H. (2001):** Wörter sind gebildet und es lohnt, ihnen auf den Grund zu gehen. In: Praxis Deutsch, Heft 170, 24-27.

**BALHORN, H. (1998):** Überall und nirgends – Vom lustvollen Umgang mit Sprache. In: Balhorn, H./ Bartnitzky, H./ Büchner, I./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Hemsbach: Beltz, 94-115.

**BARTNITZKY, H. (2009):** Lese-Schreib-Kultur entwickeln – von Anfang an. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 23, 62-65.

**BAURMANN, J./ LUDWIG, O. (1996):** Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch, Heft 137, 13-21.

**BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (1999):** Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens. Online: <file:///C:/Users/Sandra/Downloads/22.pdf> (30.07.14).

**BECKER-MROTZEK, M. (2006):** Texte schreiben mit dem Computer. In: Grundschule, Heft 7-8, 44-45.

**BERGK, M. (2000):** Geschicklichkeitsspiel Nachschlagen: die vernachlässigte Rechtschreibhilfe. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 - 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Hemsbach: Beltz, 86-91.

**BILDUNGSPLAN (2004):** Realschule. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.). Stuttgart.

**BRINKMANN, E. (2004):** Schreiben nach Diktat oder selbstständig Rechtschreibung lernen? In: Grundschule, Heft 1, 11-13.

**BRINKMANN, E. (2000):** Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts als Organisations- und Strukturierungshilfe im Deutschunterricht. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main, 59-63.

**CRÄMER, C/WALCHER-FRANK, K. (2012):** Warum schreibst du das Wort so? Kinder zum Nachdenken über Schreibungen herausfordern. In: Praxis Grundschule, Heft 4, 4-6.

**CRÄMER, C./ SCHUMANN, G. (2002):** Schriftsprache. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt, 256-319.

**DGLS (2014):** Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben zum Problem von LRS/Legasthenie. Online: <http://www.dgls.de/stellungnahmen/54-stellungnahme-der-dgls-zum.Problem-von-Lrslegasthenie.html> (30.07.14).

**DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2009):** Duden. Die deutsche Rechtschreibung: auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln. 25. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

**FIX, M. (2008):** Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.

**FÜSSENICH, I. (2013):** Texte verfassen. Schreibschwierigkeiten als Lern- und Lehrprobleme. In: Grundschule, Heft 4, 26-29.

**FÜSSENICH, I. (2010):** Schreiben – aber wie?. Ein Blick auf Lehr- und Lernprozesse. In: Fördermagazin, Heft 1, 8-11.

**FÜSSENICH, I./ LÖFFLER, C. (2008):** Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. 2. Auflage. München: Reinhardt.

**FÜSSENICH, I. (2007):** Vermeiden von Schreibschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Ein diagnostischer Blick auf Lehr- und Lernprozesse. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 207, 1-8.

**FÜSSENICH, I. (2006):** Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage. Paderborn, 261-270.

**GENUNEIT, J. (1998):** Lesetexte für Leseungewohnte. In: Crämer, C./Füssenich, I./Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, 151-162.

**GÜNTHER, H./ NÜNKE, E. (2005):** Warum das Kleine großgeschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Online: [http://www.koebes.uni-koeln.de/guenther\\_nuenke.pdf](http://www.koebes.uni-koeln.de/guenther_nuenke.pdf) (30.07.14).

**HINZ, R. (2011):** Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kiper, H/ Meyer, H./ Topsch, W. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, 36-51.

**HURRELMANN, B. (2002):** Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, Heft 176, 6-18.

**HUSEN, C. (2010):** Schreiben – mehr als (aber auch!) Rechtschreiben. In: Fördermagazin, Heft 1, 13-17.

**HUSEN, C. (2008):** Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und –lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

**JANTZEN, C. (2003):** Eigene Texte in der Schule überarbeiten: beobachten – verstehen – lernen. In: Brinkmann, E./ Kruse, N./ Osburg, C. (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lernen. Freiburg im Breisgau, 114-116.

**JEUK, S./ SCHÄFER, J. (2009):** Schriftsprache erwerben. Berlin: Cornelsen.

**KLEIN, U. (2006):** Schreiben unter besonderen Bedingungen. In: Praxis Grundschule, Heft 4, 24-29.

**KLEIN, U. (2001):** Arbeitsweisen des Schreibunterrichts. In: Grundschule, Heft 11, 39-41.

**KLICPERA, C./ GASTEIGER-KLICPERA, B./ SCHABMANN, A. (2006):** Rechtschreibschwierigkeiten. In: Bredel, U./ Günther, H./, Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage, 405-419.

**KRETSCHMANN, R. (2007):** Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern – Diagnostik zur Optimierung von Lese- und Schreiblernprozessen. In: Hofmann, B./ Valtin, R. (Hrsg.): Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb. Berlin: Lesen und Schreiben, 12-48.

**MAY, P. (2013):** Hamburger Schreibprobe

**MAY, P. (1990):** Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz.

**MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2014):** Kultusportal Baden-Württemberg. Online: [http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Uebergang+Grundschule+\\_+weiterfuehrende+Schulen](http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Uebergang+Grundschule+_+weiterfuehrende+Schulen) (30.07.14).

**MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2005):** Hinweise zur Umsetzung des Bildungsplans 2004 Realschule unter Beachtung der KMK-Standards. Online: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/kmkhinweise/BW-KMK\\_RS.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/kmkhinweise/BW-KMK_RS.pdf) (30.07.14).

**MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2008):** Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999. Online: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/lernstandserhebungen/dokumente/dvdocs/lrs.pdf> (30.07.14).

**PLATH, M./ RICHTER, K. (2010):** Literarische Sozialisation in der mediatisierten Kindheit. Ergebnisse neuer empirischer Untersuchungen. In: Lange, G. (Hrsg.): Kinder und Jugendliteratur der Gegenwart. Baltmannsweiler: Hohengehren, 485-507.

**RICHTER, S. (1998):** Bedeutsamkeit und Rechtschreibung. In: Balhorn, H./ Bartnitzky, H./ Büchner, I./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Hemsbach: Beltz, 319-326.

**ROSEBROCK, C. (2010):** Anforderungen von Sach- und Informationstexten. Anforderung literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. 3. Auflage. Seelze, 50-65.

**SCHEERER-NEUMANN, G. (2006): Leseschwierigkeiten.** In: Bredel, U./ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage. Paderborn, 551-567.

**SCHEERER-NEUMANN, G. (2003):** Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, I. M./ Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie – in den Klassen 1-10. Handbuch der

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung, 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 45-65.

**SCHEERER-NEUMANN, G. (1997):** LRS und Legasthenie: Rückblick und Bestandsaufnahme. In: Naegele, I. M./ Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung, 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 44-55.

**SEKRETARIAT DER KMK (2004):** Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (30.07.14).

**SPINNER, K. (2011):** Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen und Unterrichtsmodelle für alle Jahrgangsstufen. 3. überarbeitete Aufl. Berlin: Cornelsen.

**STECK, A. (2006):** Was bedeutet Leseverstehen? In: Deutsch differenziert, Heft 1, 10-13.

**THOMÉ, G. (2000):** Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: die Schrift und das Schreibenlernen. In: Valtin, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 - 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Hemsbach: Beltz, 12-16.

**VALTIN, R. (1994):** Motivation, Rechtschreibstrategien und Regelverwendung von guten und schwachen Rechtschreibern. In: Valtin, R./ Naegele, I. (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben (lernen). Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 67/68. Frankfurt am Main, 95-110.

**WALCHER-FRANK, K. (2012):** Rechtschreibgespräche führen. Gemeinsam über die richtige Schreibweise nachdenken. In: Praxis Grundschule, Heft 4, 8-14.

**WEDEL-WOLFF, A. (2004):** Grundlagen für alternative Diktatformen. In: Grundschule, Heft 1, 24-26.

**WEDEL-WOLFF VON, A. (1993):** Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4. Braunschweig: Westermann.

**WESPEL, M. (2012):** Fremde und eigene Schreibungen prüfen. In: Praxis Grundschule, Heft 4, 16-22.

**WESPEL, M. (1990):** Aufsätze korrigieren und kommentieren. In: Grundschule, Heft 2, 18-20.

## Anhang

Im Anhang der Arbeit befinden sich:

- 1 Visualisierung des ‚Punkt&Komma-Fressers‘ (vgl. KLEIN 2001)
- 2 Toms Abschlusszeugnis der Grundschule
- 3 Toms Zeugnis der fünften Klasse der Realschule
- 4 Original-Text „Wilhelma“
- 5 Original-Text „Mein Tag im Zoo“
- 6 Text „Wilhelma“ orthographisch und grammatikalisch bereinigt und Markierung der Fehler im Text
- 7 Überarbeitung des Textes „Wilhelma“
- 8 HSP 5-10<sup>B</sup> (May 2012): Toms Testheft mit handschriftlicher Auswertung und sein Strategieprofil
- 9 Beobachtungsaufgabe ‚Alphabetisches Schreiben‘ von FÜSSENICH/ LÖFFLER (2008)
- 10 Rechtschreibraster (CRÄMER 2012) zum Text „Wilhelma“
- 11 Text „Wilhelma“ für Befragung Toms nach Rechtschreibregeln (VALTIN 1994)
- 12 Auswertungsbogen von Lesen 6-7
- 13 Lesetext „Die Dscheladas“
- 14 Förderheft: Verschriftung Toms
- 15 Text „Dscheladas“ mit Überarbeitungen Toms
- 16 Toms aufgestellte Regeln
- 17 Photo von der ‚Nomenschnur‘
- 18 Komposita-Roulette: Photo und Verschriftung Toms
- 19 ‚Bingo‘ mit ß-Wörtern: Toms Bingofelder, Sammelblatt ‚Vogelstrauß‘, Lückentext zur Überprüfung
- 20 Unterscheidung der ähnlichen Vokale o/u
- 21 Manuskripte
- 22 Überarbeitungskriterien mit Box
- 23 Toms Merkblatt: Das muss ich beim Texte Überarbeiten beachten
- 24 Text mit gelben Punkten am Beispiels des Textes „Der Braunbär“
- 25 Mindmap zum Text „Dscheladas“
- 26 ‚Wilhelma-Buch‘
- 27 Audiodateien



## Anhang 1: Visualisierung des ‚Punkt&Komma-Fressers‘ (vgl. KLEIN 2001)



## Anhang 2: Toms Abschlusszeugnis der Grundschule

**Abschlusszeugnis der Grundschule**

Vor- und Zuname: \_\_\_\_\_  
 geboren am: \_\_\_\_\_  
 in: Stuttgart

hat das Ziel der Grundschule erreicht.

Leistungen in den einzelnen Fächern und Fächerverbünden:

Religionslehre	<u>gut</u>	Englisch	<u>gut</u>
Deutsch	<u>befriedigend</u>	Mathematik	<u>befriedigend</u>
Mensch, Natur und Kultur			<u>gut</u>
Bewegung, Spiel und Sport			<u>gut</u>
Schrift und Gestaltung			<u>gut</u>

Bemerkungen: Robin hat den LRS-Kurs der Schule besucht. Seine Rechtschreibleistung wurde geringer gewichtet.

Datum: 27.07.2011

Notenstufen: Leistungen in den einzelnen Fächern und Fächerverbünden: sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3), ausreichend (4), mangelhaft (5), ungenügend (6)

## Anhang 3: Toms Zeugnis der fünften Klasse der Realschule

Name der Schule: [REDACTED]

### Zeugnis der Realschule

Klasse 5a Schuljahr 2011/12

Vor- und Zuname: [REDACTED]

Leistungen in den einzelnen Fächern und Fächerverbünden:			
Religionslehre (ev)	gut	EWG*	gut
Deutsch	bfr	NWA**	gut
Englisch	bfr	Musik	gut
Mathematik	bfr	Bildende Kunst	gut
Geschichte	---	Sport	gut

\* EWG = Fächerverbund Erdkunde - Wirtschaftskunde - Gemeinschaftskunde  
 \*\* NWA = Fächerverbund Naturwissenschaftliches Arbeiten

**Allgemeine Beurteilung**  
 (Arbeitshaltung, Selbstständigkeit, Zusammenarbeit in der Klassen- und Schulgemeinschaft)

Siehe Beiblatt

Die Deutschnote wurde gewichtet.

**Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften:**

Fisch-AG

**Bemerkungen:**

Robin wird versetzt.  
 Robin erhält eine Belobigung.

Allgemeine Beurteilung		EV	D	E	M	G	EWG	NWA	Mu	BK	Sp
Kl. 5a Schuljahr 2011/2012		R									
<b>Arbeitsverhalten</b> Mitarbeit	beteiligte sich stets interessiert und sachdienlich am Unterricht		X								
	beteiligte sich regelmäßig und sachdienlich am Unterricht	X			X		X	X		X	X
	beteiligte sich je nach Neigung und Interesse am Unterricht			X					X		
	beteiligte sich selten am Unterricht und trug wenig zum Unterricht bei										
<b>Arbeitsverhalten</b> Aufmerksamkeit Konzentration	war konzentriert und aufmerksam		X					X			
	war in der Regel konzentriert und aufmerksam	X			X		X		X	X	X
	ließ teilweise Konzentration und Aufmerksamkeit vermissen			X							
	ließ sich oft ablenken und war häufig unkonzentriert										
<b>Arbeitsverhalten</b> Fleiß Sorgfalt	erledigte gestellte Aufgaben stets besonders fleißig und gewissenhaft						X				
	erledigte die gestellten Aufgaben mit Fleiß und Sorgfalt	X	X	X	X			X	X	X	X
	erledigte die gestellten Aufgaben nicht immer mit der nötigen Sorgfalt										
	erledigte die gestellten Aufgaben häufig oberflächlich und lückenhaft										
<b>Selbstständigkeit</b>	war in der Lage selbstständig und zielstrebig Ideen zu entwickeln, die den Unterricht bereicherten	X	X				X	X			
	konnte den Unterrichtsstoff ohne Hilfe erfassen und sinngemäß anwenden			X	X				X	X	X
	konnte den Unterrichtsstoff erfassen und bemühte sich ihn anzuwenden										
	bemühte sich den Unterrichtsstoff zu erfassen und benötigte viele Hilfen ihn anzuwenden										
<b>Zusammenarbeit</b>	war hilfsbereit und rücksichtsvoll und trug zu einem guten Miteinander bei		X				X				X
	war in der Regel rücksichtsvoll und kooperativ	X		X	X			X	X	X	
	ließ manchmal Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft vermissen										
	zeigte sich wenig hilfsbereit und verhielt sich bisweilen rücksichtslos										
<b>Bemerkungen</b>											

## Anhang 4: Original-Text „Wilhelma“

## Wilhelma

Die Wilhelma ist ein schöner und großer Zoo in Stuttgart. Es gibt dort sehr viele Tiere wie z.B. Säugetiere ein sehr großes Säugetier ist der Menschen Affe es gibt drei große gruppen von Menschen Affen den Gorilla den Urang-Utan die Schimpansen. Beiden Schimpansen gibt es noch zwerg-Schimpansen die „Bonobos“, die gibt es in der Wilhelma aber keine normalen Schimpansen nur Bonobos Gorillas und Urang-Utans. Es gibt zu Zeit ~~hier~~ ein Neues Menschen Affen gebäude. Dort leben die Gorillas die Gorillas leben in Sippen dort gibt es einen Anführer ein Altmännchen sozusagen den nennt man Silberücken weil bei gorilla-männchen im alter die Rückenhaare grau-Silber werden. Sie haben im Neuen Menschen Affenhaus viel platz zwei große innen abteilungshege und ein sehr großes schönes aussen gehege. Außerdem hat es eine gorilla baby station im Neuen Affenhaus und ein kleines kino wo filme über Affen kommen. Auch die Bonobos sind im Neuen Affen Haus. Bei den Bonobos sind eindeutig die Weibchen an den Höheren positionen. Die Bonobos haben zwei mittel große ~~innen~~ abteile für innen mit verbindung nach

draußen das Ausengehege ist sehr groß und sie können dort sehr gut klettern sie haben Klettergerüste und sogar einen kleinen Wasserfall im Ausengehege. Doch die Ulan-Ulans sind nicht im neuen Affenhaus weil nett warum aber ich kenne weil wir nur noch 5 Stück haben und die sind schon alt dafür haben sie jetzt im Alten Affenhaus alle Gehege für sich.

**Anhang 5:** Original-Text „Mein Tag im Zoo“



21.04.14  
Ta Mein Tag im Zoo

✓ Erst gehen wir in die große Vogelkudze  
wo man sehr viele Vögel sieht z.B. einen  
Schwarzen Storch. Und manchmal noch  
Baby pinguine. Danach gehen wir zur den  
Seelbären sie werden gerade gefüttert.  
Dan sofort in das Aquariumhaus wo  
es ~~sehr~~ auch Krokodile gibt. Und  
dann noch zu dem Neumenschen-  
Affen Haus. wo es viele Affen gibt.



**Anhang 6:** Text „Wilhelma“ orthographisch und grammatikalisch bereinigt und Markierung der Fehler im Text

Zeile	Abschrift	Vermutete Zielstruktur → orthographisch und grammatikalisch bereinigt
1	Wilhelma	Wilhelma
2	Die Wilhelma ist ein schöner und großer	Die Wilhelma ist ein schöner und großer
3	Zoo in Stuttgart. Es gibt dort sehr viele	Zoo in Stuttgart. Es gibt dort sehr viele
4	Tiere wie z.B. Säugetiere ein sehr großes	Tiere wie z.B. Säugetiere. Ein sehr großes
5	Säugetier ist der Menschen Affe es gibt	Säugetier ist der Menschenaffe. Es gibt
6	Drei große gruppen von Menschen Affen	drei große Gruppen von Menschenaffen:
7	den Gorilla den Urang-Utan die Schimpansen	den Gorilla, den Orang-Utan und die Schimpansen.
8	Bei den Schimpansen gibt es noch zwerg-	Bei den Schimpansen gibt es noch, Zwergschimpansen
9	Schimpansen die "Bonobos,, die gibt es	die „Bonobos“. Die gibt es in
10	in der Wilhelma aber keine normalen Schimpan	der Wilhelma, aber keine normalen Schimpansen,
11	sen nur Bonobos Groillas und Urang-Utans.	nur Bonobos, Gorillas und Orang-Utans.
12	Es gibt zu Zeit Ein Neues Menschen Affen	Es gibt zur Zeit ein neues Menschenaffengebäude.
13	gebäude. Dort leben die Gorillas die	Dort leben die Gorillas. Die
14	Gorillas leben in sippen dort gibt es	Gorillas leben in Sippen, dort gibt es
15	einen Anführer ein Alfamänchen so zu sagen	einen Anführer, ein Alfamännchen sozusagen,
16	den nett man Silberrücken weil bei gorilla-	den nennt man Silberrücken, weil bei Gorillamännchen
17	mänchen im alter die Rückenhare grau-	im Alter die Rückenhaare grau-silber
18	Silber werden. Sie haben im Neuen	werden. Sie haben im neuen
19	Menschen Affenhaus viel platz zwei große	Menschenaffenhaus viel Platz: zwei große Innenabteil-
20	innen abteilgehege und ein sehr großes	gehege und ein sehr großes,
21	schönes ausen gehege. Auserdem hat es	schönes Außengehege. Außerdem hat es eine Gorilla-
22	eine Gorrilla baby station im Neuen Affen Haus	babystation im neuen Affenhaus
23	und ein Kleines kino wo filme über Affen kom-	und ein kleines Kino, wo Filme über Affen
24	men	kommen.
25	Auch die Bonobos sind im Neuen Affen	Auch die Bonobos sind im neuen Affenhaus.
26	Haus Bei den Bonobos sind eindeutig	Bei den Bonobos sind eindeutig
27	die Weibchen an den Höheren possitionen.	die Weibchen an den höheren Positionen.
28	Die Bonobos haben zwei mittel große	Die Bonobos haben zwei mittelgroße
29	abteile für innen mit verbindung nach	Abteile für innen mit Verbindung nach
30	drausen das ausengehege ist sehr	draußen. Das Außengehege ist sehr
31	groß und sie können dort sehr gut	groß und sie können dort sehr gut
32	glettern sie haben kletter geruste und	klettern. Sie haben Klettergerüste und

33	sogar einen kleinen Wasser fall im	sogar einen Wasserfall im
34	Ausengehege. Doch die Uran-Utans	Außengehege. Doch die Orang-Utans
35	sind nicht im Neuen Affen Haus weiß nett	sind nicht im neuen Affenhaus. Ich weiß nicht
36	warum aber ich klaube weil wir nur noch	warum, aber ich glaube, weil wir nur noch
37	5 Stück haben und die sind schon	fünf Stück haben und die schon
38	alt dafür haben sie jetzt im Alten	zu alt sind. Dafür haben sie jetzt im alten
39	Affen Haus Alle gehege für sich.	Affenhaus alle Gehege für sich.
		

Fehleranalyse:

## Wilhelma

Die Wilhelma ist ein schöner und großer Zoo in Stuttgart. Es gibt dort sehr viele Tiere wie zum Beispiel Säugetiere. Ein sehr großes Säugetier ist der Menschenaffe. Es gibt drei große Gruppen von Menschenaffen: den Gorilla, den Orang-Utan, die Schimpansen. Bei den Schimpansen gibt es noch Zwergschimpansen, die Bonobos. Die gibt es in der Wilhelma, aber keine normalen *Schimpan-sen* nur Bonobos, Gorillas und Orang-Utans. Es gibt zurzeit ein neues Menschenaf-fengebäude. Dort leben die Gorillas. Die Gorillas leben in Sippen, dort gibt es einen Anführer, ein Alfamännchen sozusagen, den nennt man Silberrücken, weil bei Gorillamännchen im Alter die Rückenhaare grau-silber werden. Sie haben im neuen Menschenaffenhaus viel Platz, zwei große Innenabteilgehege und ein sehr großes, schönes Außengehege. Außerdem hat es eine Gorillabystation im neuen Affenhaus und ein kleines Kino, wo Filme über Affen kommen. Auch die Bonobos sind im neuen Affenhaus. Bei den Bonobos sind eindeutig die Weibchen in den höheren Positionen.

Die Bonobos haben zwei mittelgroße Abteile für innen mit Verbindung nach draußen. Das Außengehege ist sehr groß und sie können dort sehr gut klettern. Sie haben Klettergerüste und sogar einen kleinen Wasserfall im Außengehege. Doch die Orang-Utans sind nicht im neuen Affenhaus. Ich weiß nicht warum.

aber ich glaube, weil wir nur noch 5 Stück haben und die schon zu alt sind.  
Dafür haben sie jetzt im alten Affenhaus alle Gehege für sich.

## Interpunktion

### Groß- und Kleinschreibung

### Komposita

Fremdwort Orang-Utan (mehrere falsche Schreibweisen: Urang-Utan, Uran-Utans)

### Umlautmarkierung

### *Falsche Worttrennung*

### Schreibweise Gorilla

### Rechtschreibfehler

### Einfügungen/Streichungen

### Falschschreibung schwieriger Wörter

## Anhang 7: Überarbeitung des Textes „Wilhelma“

24.04.14: 1. Fs

### Wilhelma

Die Wilhelma ist ein schöner und großer Zoo in Stuttgart.

Es gibt dort sehr viele Tiere wie zum Beispiel Säugetiere. Ein sehr großes Säugetier ist der Menschenaffe. Es gibt drei große Gruppen von Menschenaffen: den Gorilla, den Orang-Utan, die Schimpansen. Bei den Schimpansen gibt es noch Zwergschimpansen, die Bonobos. Die gibt es in der Wilhelma, aber keine normalen Schimpansen, nur Bonobos, Gorillas und Orang-Utans.

Es gibt zur Zeit ein neues Menschenaffengebäude.

Dort leben die Gorillas. Die Gorillas leben in Sippen. Dort gibt es einen Anführer, ein Alfmännchen, sozusagen. Den nennt man Silberrücken, weil bei Gorillamännchen im Alter die Rückenhaare silbergrau werden.

Sie haben  
und  
Sie haben im neuen Menschenaffenhaus viel Platz. Zwei große Innenabteilgehege und ein sehr großes schönes Außengehege.

Außerdem hat es eine Gorillababystation im neuen Affenhaus und ein kleines Kino, wo Filme über Affen kommen. Auch die Bonobos sind im neuen Affenhaus. Bei den Bonobos haben eindeutig die Weibchen die höheren Positionen.

Die Bonobos haben zwei mittelgroße Abteile für Innen mit Verbindung nach draußen. Das Außengehege ist sehr groß und sie können dort sehr gut klettern. Sie haben Klettergerüste und sogar einen kleinen Wasserfall im Außengehege.

Doch die Orang-Utans sind nicht im neuen Affenhaus. Ich weiß nicht warum, aber ich glaube, weil wir nur noch 5 Stück haben und die schon zu alt dafür sind. Deshalb haben sie jetzt im alten Affenhaus alle Gehege für sich.





# Anhang 8: HSP 5-10<sup>B</sup> (MAY 2012): Toms Testheft mit handschriftlicher Auswertung und sein Strategieprofil


Seite 1


**Zu „Wörter“ Seite 1**


1. Wortbezogene Auswertung	2. Auswertung nach Graphemtreffern	3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien
Kreuzen Sie bitte die richtig geschriebenen Wörter an und zählen Sie diese.	Markieren Sie bitte die falsch geschriebenen Grapheme und addieren Sie die Treffer.	A O M ÜO OZ
<input checked="" type="checkbox"/> Hauptbahnhof	10 Haupt <b>h</b> ahnhof	pt (ajh)
<input type="checkbox"/> Verkehrsschild	11 Ver <b>h</b> ehr <b>s</b> ch <b>i</b> ld	(ejh) ver sch d ü
<input checked="" type="checkbox"/> Frühstücksei	9 Fr <b>ü</b> hst <b>ü</b> ck <b>s</b> ei	sei (üjh) st ck ä
<input type="checkbox"/> Verkäuferin	9 Ver <b>k</b> äuf <b>e</b> ri <b>n</b>	ver äu/au ü
<input checked="" type="checkbox"/> Lehrerin	7 Leh <b>r</b> er <b>i</b> n	rerin
<input checked="" type="checkbox"/> Gießkanne	7 G <b>i</b> eß <b>ä</b> kan <b>n</b> e	ie ß
<input type="checkbox"/> Bohrmaschine	8 Boh <b>r</b> ma <b>s</b> ch <b>i</b> n <b>e</b>	mach (ojh) ie
<b>4</b>	Graphemtreffer Seite 1: <b>60</b>	Lupenstellen Seite 1: <b>4 8 5 1 2</b>


  
 der Hauptbahnhof


  
 das Verkehrsschild

  
 das Frühstücksei

  
 die Verkäuferin

  
 die Lehrerin

  
 die Gießkanne


  
 die Bohrmaschine


© 2010 Verlag für pädagogische Medien


Seite 2


**Zu „Wörter“ Seite 2**


1. Wortbezogene Auswertung	2. Auswertung nach Graphemtreffern	3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien
Kreuzen Sie bitte die richtig geschriebenen Wörter an und zählen Sie diese.	Markieren Sie bitte die falsch geschriebenen Grapheme und addieren Sie die Treffer.	A O M ÜO OZ
<input type="checkbox"/> Fußballmannschaft	12 Fuß <b>h</b> all <b>h</b> mann <b>s</b> chaft	nn
<input checked="" type="checkbox"/> Tischtennisschläger	14 T <b>i</b> sch <b>e</b> nn <b>i</b> ss <b>h</b> l <b>ä</b> g <b>e</b> r	sschl. ä/o
<input checked="" type="checkbox"/> Reißverschluss	10 Re <b>i</b> ß <b>e</b> r <b>v</b> ers <b>h</b> lu <b>s</b> s	ß ver schl. ss
<input type="checkbox"/> Bankräuber	8 Ban <b>k</b> r <b>ä</b> u <b>e</b> r	ts
<input checked="" type="checkbox"/> Geburtstagsgeschenk	17 Geb <b>u</b> rt <b>s</b> ta <b>g</b> es <b>c</b> h <b>e</b> nk	ebur ts
<input type="checkbox"/> Fernsehprogramm	11 Fern <b>s</b> ch <b>e</b> pr <b>o</b> g <b>r</b> am <b>m</b>	m pro gra mm h
<input checked="" type="checkbox"/> Spinnennetz	9 Sp <b>i</b> nn <b>e</b> nn <b>e</b> tz	nn tz
<b>4</b>	Graphemtreffer Seite 2: <b>81</b>	Lupenstellen Seite 2: <b>6 6 4 1 -</b>


  
 die Fußballmannschaft


  
 der Tischtennisschläger

  
 der Reißverschluss

  
 der Bankräuber


  
 das Geburtstagsgeschenk


  
 das Fernsehprogramm


  
 das Spinnennetz

© 2010 Verlag für pädagogische Medien

Seite 3

 Der Torwart schüßt mit dem Schießgriecher.

 Dauernd ist der doofe Computer kaputt, stört die Sekretärin.

 Die Tierärztin flegt das verletzte Nilpferd.

© 2010 Verlag für pädagogische Medien

Zu „Sätze“ Seite 3

1. Wortbezogene Auswertung

<input checked="" type="checkbox"/>	Der
<input checked="" type="checkbox"/>	Torwart
<input type="checkbox"/>	schimpft
<input checked="" type="checkbox"/>	mit
<input checked="" type="checkbox"/>	dem
<input type="checkbox"/>	Schiedsrichter.
<input type="checkbox"/>	„Dauernd“
<input checked="" type="checkbox"/>	ist
<input checked="" type="checkbox"/>	der
<input checked="" type="checkbox"/>	doofe
<input checked="" type="checkbox"/>	Computer
<input type="checkbox"/>	kaputt“.
<input type="checkbox"/>	stöhnt
<input checked="" type="checkbox"/>	die
<input type="checkbox"/>	Sekretärin.
<input checked="" type="checkbox"/>	Die
<input type="checkbox"/>	Tierärztin
<input type="checkbox"/>	pflegt
<input checked="" type="checkbox"/>	das
<input checked="" type="checkbox"/>	verletzte
<input checked="" type="checkbox"/>	Nilpferd.

2. Auswertung nach Graphemtreffern

3	Der
7	Torwart
2	schimpft
3	mit
3	dem
7	Schiedsrichter.
5	„Dauernd“
3	ist
3	der
4	doofe
8	Computer
5	kaputt“.
4	stöhnt
2	die
9	Sekretärin.
2	Die
8	Tierärztin
4	pflegt
3	das
8	verletzte
7	Nilpferd.

3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien

A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
<del>3</del> wort					
			m		
richtig	ie	<del>3</del> Punkt	<del>1</del> ie		
quern		<del>3</del> Rückz			
	oo		klein		
omp	u		groß		
kapu	ti	<del>3</del> st	<del>3</del> Punkt		
nt	st	<del>3</del> Punkt			
sekret			<del>3</del> Punkt		
rm					
<del>3</del> a/a					
<del>3</del>					
		ver	klein		
lpt	d		groß Punkt		

14

Graphemtreffer  
Seite 3: 111

Lupenstellen  
Seite 3: 10

0

5


3


8


1

-

Seite 4

 Der Briefträger merkt merkt das er das Päckchen vergessen hat.

 Der Polizist knackt das Fahrrandschloss.

 We nn ma nn de m Ma n nicht vertrauen ka nn , we m de n da n ?

© 2010 Verlag für pädagogische Medien

Zu „Sätze“ Seite 4

1. Wortbezogene Auswertung

<input checked="" type="checkbox"/>	Der
<input checked="" type="checkbox"/>	Briefträger
<input checked="" type="checkbox"/>	merkt.
<input type="checkbox"/>	dass
<input checked="" type="checkbox"/>	er
<input checked="" type="checkbox"/>	das
<input type="checkbox"/>	Päckchen
<input checked="" type="checkbox"/>	vergessen
<input checked="" type="checkbox"/>	hat.
<input checked="" type="checkbox"/>	Der
<input checked="" type="checkbox"/>	Polizist
<input checked="" type="checkbox"/>	knackt
<input checked="" type="checkbox"/>	das
<input checked="" type="checkbox"/>	Fahrrad-schloss.

Wenn man dem Mann nicht vertrauen kann, wem denn dann?

12

Graphemtreffer Seite 4:

2. Auswertung nach Graphemtreffern

3	Der
10	Briefträger
5	merkt.
2	dass
2	er
3	das
5	Päckchen
8	vergessen
3	hat.
3	Der
8	Polizist
5	knackt
3	das
10	Fahrrad-schloss.

Wenn man dem Mann nicht vertrauen kann, wem denn dann?

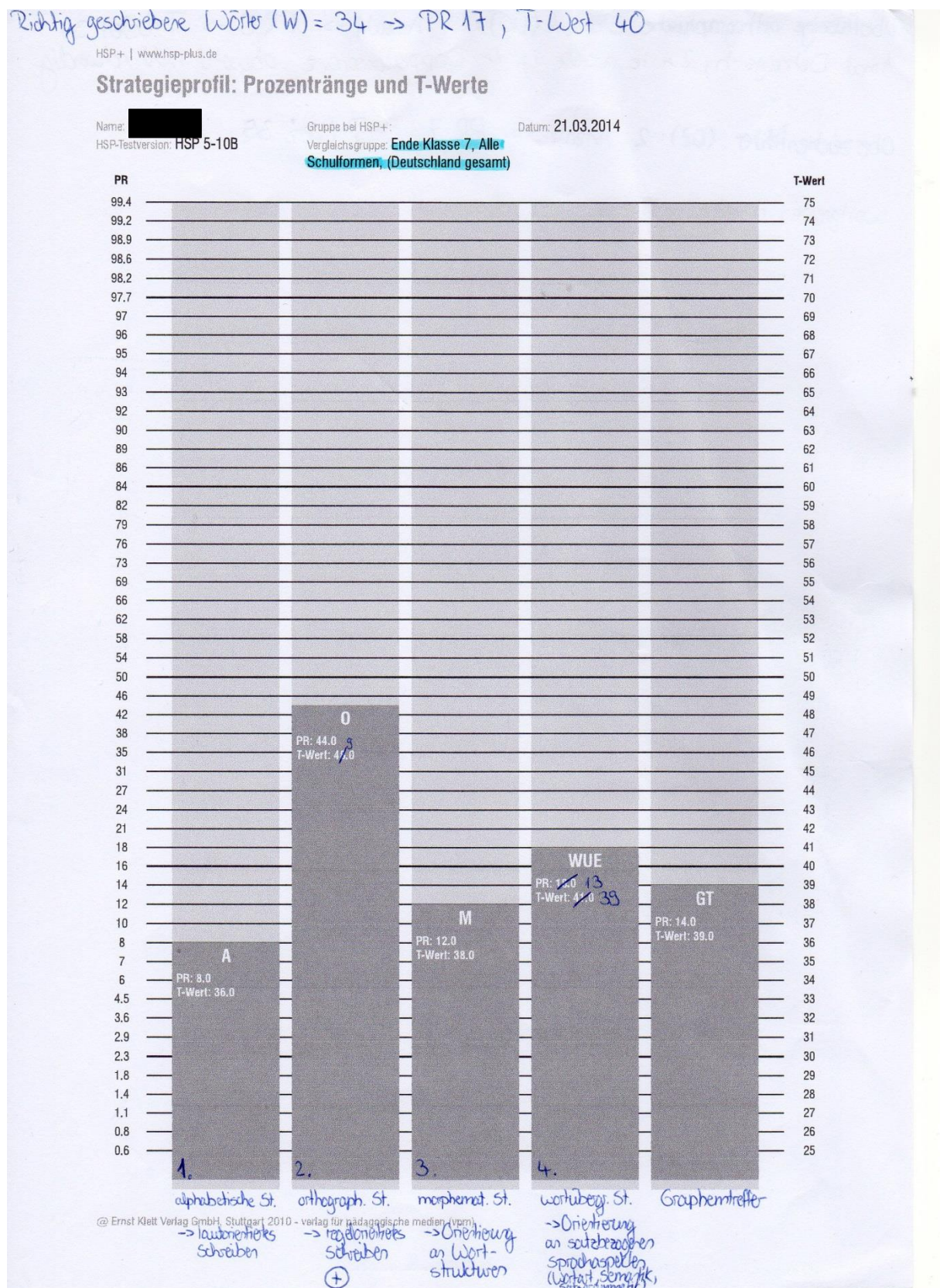
14

Lupenstellen Seite 4:

3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien


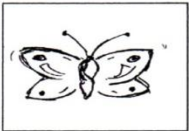
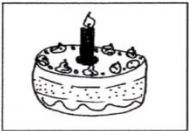

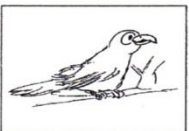
A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
fr					
rikt					
chen					
ss					
zi					
kna					
schlo					





**Anhang 9:** Beobachtungsaufgabe ‚Alphabetisches Schreiben‘ von FÜSSENICH/ LÖFFLER (2008)

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!

	SCHIRM GEN RE	<u>Regenschirm</u>
	LING TER SCHMET	<u>Schmetterling</u>
	CHEN TAGS GE BURTS KU	<u>Geburtstagskuchen</u>
	DE ME LA MAR	<u>MARMELADE</u>
	GEI PA PA	<u>PAPAGEI</u>

46

Füssenich/Löffler, Materialheft Schriftspracherwerb, Ernst Reinhardt Verlag 2005, 2009 (in Anlehnung an Füssenich/Löffler/Isogai: Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstandes bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Praxis Grundschule, 28. Heft 3, 16)

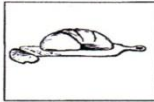
Schreibe die Wörter



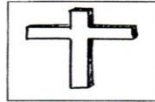
Fenster



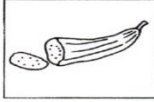
Gartenweg



Brot



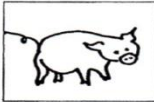
Kreuz



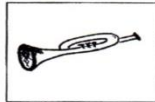
Gurke



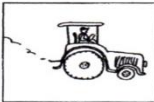
Schokolade



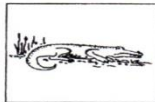
Schwein



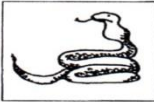
Trumpete



Traktor



Krokodil



Schlange



Drachen



Ananas



Wurst

Friedrich Lüfter, Materialien-Schriftspracherwerb, Ernst Reinhardt Verlag, 2005, 2009 (in Anlehnung an Friedrich Lüfter (2009) Erwerb des alphabetischen Schreibens: Aufgaben für die Überprüfung des Entwicklungsstandes bei der Einschulung, im ersten und zweiten Schuljahr, Paderborn: Junfermann, 26. Heft 3, 17)



## Anhang 10: Rechtschreibraster (CRÄMER 2012) zum Text „Wilhelma“

Crämer Analyseraster Rechtschreiben (Grundlagen: Strategiemodell May, alphabetisches Schreiben Füssenich/Löffler)				Juni 2012
Fehleranalyse für <span style="background-color: black; color: black;">[Name]</span>		Klasse: 7	Datum: 8.4.14	Freie Schreibprobe
alphabetische Strategie	orthographische Strategie	morphematische Strategie	wortübergreifende Strategie	
mehrgliedrige Grapheme <ch, sch, ei, eu, ng>	<b>Merkelemente</b> v (Vater /f/, Vase /v/)	Auslautverhärtung <b, d, g> (Konsonantenverhärtung) <Nilpferd, pflegt, Schubkarre>	Großschreibung (Satzanfang/Nomen) <Drei, Ein, Neues, Silber, Kleines> gruppen, zwieg-Schimpansen, sippen, aprilla, alter, platze, kino, filme, positiv, abteile, innen, verbindung, ausengete	Alle hören, alle
Unterscheidung von ähnl. Vokalen/ Verwechslung ähnlicher Vokale <e/o-u>	ai, qu, x, y, ä <Käfig>			
Unterscheidung von ähnl. Konsonanten Verwechslung von stimmhaften u. stimmlosen Konsonanten <b/p, d/t, g/k, m/n, s/z, w/f> gleiten, klaube	Längezeichen <aa, ee, oo> <ah, eh, oh, uh> <äh, öh, üh> <ß> ausen, Ausen, drausen /f/ <Mine, ihr, Vieh>	Umlautungen <ä/äu> <Zähne/Zahn, Räuber/rauben> Säugetiere (nur Umlautierung vegetar.)	Satzzeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, wörtliche Rede, Komma) Punkte fehlen! bei Aufzählung keine Kommata "Bonobos" -> falsch herum	
Lautangleichungen <Gurge, Kraktor>				
Konsonantenverbindungen Reduktion von Mehrfachkonsonanz <bl-/schn-/tr-/ . .>	<b>Regelemente</b> st/sp <Stein/Spiel>	Kompositumschreibung <Fahrrad/Frühstücksei> verwendet kaum Komposita	Verwechslung optisch ähnlicher Grapheme <b/d, ie/ei, k/h, f/t, m/n>	
artikulatorisch schwierige Rechtschreibmuster <er/-el/-ar/-u>	Kürzezeichen (Konsonantenverdopplung) <nn, ss, ll, . . .>, <ck, tz> Alfomönchen, genilo-mönchen Rückenho			
Auslassung von (ähnlichen) Silben <Pa__gei, Krok_dil>				
Auslassung von Graphemen				
Hinzufügung von Graphemen Gornillo, Positionen, einnen	Längezeichen /i/ <ie>		abweichende Graphemformen (z.B. spiegelverkehrte Grapheme)	
falsche Reihenfolge der Grapheme Vertauschung d. Reihenfolge v. Graphemen Gorillas		Fremdwortschreibung <Computer> Uhang- Utan	fehlende Oberzeichen <a/ä, o/ö, u/ü> konnen geruete	
Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	
Unterscheidung g/k	Konsonantenverdopplung ß-Verwendung		Großschreibung von Nomen (satzinterne G.) Satzzeichen + fehlende Bildung von Komposita (Menschen Affeln, Menschen Affen innen abtwehene, ausen gehene Gonilo baby station, mittel gerabe, Ueber gerust	

## Anhang 11: Text „Wilhelma“ für Befragung Toms nach Rechtschreibregeln (VALTIN 1994)


## Wilhelma

Die Wilhelma ist ein schöner und großer Zoo in Stuttgart. Es gibt dort sehr viele Tiere wie z.B. Säugetiere. Ein sehr großes Säugetier ist der Mensch Affe. Es gibt drei große Gruppen von Menschen Affen: den Gorilla, den Orang-Utan, die Schimpansen. Bei den Schimpansen gibt es noch zwei Schimpansen, die „Bonobos“, die gibt es in der Wilhelma aber keine normalen Schimpansen, nur Bonobos, Gorillas und Orang-Utans. Es gibt zu Zeit ~~ein~~ ein Neues Menschen Affen Gebäude. Dort leben die Gorillas, die Gorillas leben in Sippen, dort gibt es einen Anführer, ein Männchen. Sozusagen den nennt man Silberücken, weil bei Gorilla-Männchen im Alter die Rückenmark grau-silber werden. Sie haben im Neues Menschen Affen Haus viel Platz, zwei große Innen abteilungsgehege und ein sehr großes schönes Aussen gehege. Außerdem hat es eine Gorilla baby station im Neues Affen Haus und ein kleines Kino wo Filme über Affen kommen. Auch die Bonobos sind im Neues Affen Haus. Bei den Bonobos sind eindeutig die Weibchen an den Höheren positionen. Die Bonobos haben zwei mittelgroße ~~abteile~~ abteile für Innen mit Verbindung nach

draussen das Aussen gehege ist sehr groß und sie können dort sehr gut klettern. Sie haben Klettergerüste und sogar einen kleinen Wasser fall im Aussen gehege. Doch die Orang-Utans sind nicht im Neues Affen Haus, weiß nicht warum, aber ich glaube weil wir nur noch 5 Stück haben und die sind schon alt, dafür haben sie jetzt im Alten Affen Haus alle gehege für sich.



**Anhang 12: Auswertungsbogen von Lesen 6-7**

2  | Auswertungsbogen |

**1. Ermittlung der Rohwerte für beide Subtests**

Basale Lesekompetenz	
Seite	R (= B - F)
4	
5	
6	
7	
$\Sigma$ (Rohwert)	

Textverständnis	
Seite	R (= B - F)
11	6
12	3
13	2
15	3
16	2
17	2
18	1
$\Sigma$ (Rohwert)	19

**2. Ermittlung der Normwerte für die Subtests und den Gesamttest**

**a) Schulartspezifische Normen**

Skala	Rohwert	Prozentrang	T-Wert	T-Wertband
Basale Lesekompetenz				
Textverständnis	19	38	47	42-53

Skala	Summe der Subtest-T-Werte (T-Wert Basale Lesekompetenz + T-Wert Textverständnis)	Prozentrang	T-Wert	T-Wertband
Gesamt				

**b) Schulartübergreifende Normen**

Skala	Rohwert	Prozentrang	T-Wert	T-Wertband
Basale Lesekompetenz				
Textverständnis	19	39	47	42-53

Skala	Summe der Subtest-T-Werte (T-Wert Basale Lesekompetenz + T-Wert Textverständnis)	Prozentrang	T-Wert	T-Wertband
Gesamt				



### Anhang 13: Lesetext „Die Dscheladas“



#### Die Dscheladas

Dscheladas sind eine besondere Art, die man nur im äthiopischen Hochland in Afrika findet.

Sie sind die einzigen Überlebenden einer großen Gruppe aus der Zeit vor fünf Millionen bis 100 000 Jahren. Jedoch sind sie durch den Menschen gefährdet.

Dscheladas sind von allen Affen am erdverbundensten und passten sich so gut an ein Leben am Boden an, dass sie nicht mehr auf Bäume klettern können.



Stattdessen sind sie spezialisierte Grasfresser mit einem besonderen Verhalten: Sie sitzen aufrecht, pflücken Grashalme und rutschen auf ihren Hinterteilen vorwärts, während sie den Boden vor sich abgrasen.

Die meisten Primatenarten sind entweder Insektenesser, Pflanzenesser oder eine Mischung daraus. Nur eine Primatenart, der Dschelada, ist ein echter Weidegänger wie Pferd und Kuh.

Dscheladas leben in Gruppen aus etwa zehn Tieren mit einem Männchen. Diese Gruppen schließen sich oft zu Banden und dann zu großen Herden mit bis zu 600 Tieren zusammen.

Dscheladamännchen sind weit größer als die Weibchen und besitzen einen sehr auffälligen, langen Haarmantel um Kopf und Schultern. Sie wiegen 19 Kilogramm, ungefähr sieben Kilogramm mehr als ein Dscheladaweibchen.

Dscheladaweibchen haben an ihrem Brustkorb einige kleine weiße Bläschen, die während ihrer fruchtbaren Zeit anschwellen. Die Bläschen auf dem Brustkorb der Dscheladaweibchen schwellen jeden Monat an, um den Männchen ihre Fruchtbarkeit zu signalisieren. Da sie die meiste Zeit sitzen, sind die Bläschen an der Brust besser sichtbar als eine Schwellung am Hinterteil.



**Anhang 14:** Förderheft: Verschriftung Toms

16.05.14 <sup>dieses</sup>  
Anton ist ~~dieses~~ Jahr verstorben.

**Anhang 15:** Text „Dscheladas“ mit Überarbeitungen Toms

Dscheladas

Die Dscheladas sind <sup>nieder</sup> ~~Mittel~~ Affen und leben im äthiopischen Hochland in Afrika. In der Wilhelma gibt es auch Dscheladas.

Die Dscheladas haben ein <sup>dort kann</sup> großes ~~Außen~~ <sup>Gehäge</sup>, ~~wo~~ man die Tiere von mehreren Seiten beobachten ~~kann~~. Das ~~Innen~~ <sup>Gehäge</sup> sieht man nicht, sie können <sup>wo</sup> wenn sie wollen immer hinein gehen. Das ~~Augen-~~ <sup>Gehäge</sup> soll ein Berg mit Felsen darstellen, ~~und Baumstämme~~. Dort <sup>liegt</sup> auch gelegentlich Baumstämme,

<sup>vorderen</sup> ~~die~~ Dschelads die Rinde abkratzen. Außerdem haben die Affen noch eine Grube mit Sand und eine Art Fluss.

Doch die Dschelads leben nicht allein, sie leben mit einer Herde Männchen zusammen. Bei den Männchen gibt es einen ~~Bock~~ <sup>Männchen</sup> und viele ~~weibchen~~ <sup>Männchen</sup>. Manche ~~weibchen~~ <sup>Männchen</sup> sind Mütter und haben kleine ~~weibchen~~ <sup>Kinder</sup>, <sup>gelegentlich</sup> hüpfen Affen auf die Männchen und ~~weilen~~ <sup>weilen</sup> ein bisschen mit.

In der Anlage ist also immer was los. Es gibt zwei ~~Männchen~~ <sup>Männchen</sup>. Dschelads mit ~~weibchen~~ <sup>weibchen</sup> Frauen und Kindern. In der ~~Wilhelma~~ <sup>Wilhelma</sup> schließen sich mehrere Gruppen zusammen und ziehen durch ihren Lebensraum.

Die Dscheladas sind Erdbeutungen,  
das heißt, dass sie sich im Laufe  
der Jahre so entwickelt haben,  
dass sie heute nicht mehr auf  
Bäume klettern können. Vegetarier  
Die Dscheladas sind Vegetarier,  
sie fressen Gräser, Kräuter und  
In der Wilhelma <sup>bestimmen</sup> sie  
Salat, Äpfel, Karotten und Gräser.  
Dscheladas erkennt man an  
ihren braunen Fell. ~~und bei~~ \*  
den Männchen längere ~~Fellhaare~~ \*  
über dem Kopf und Schultern. Die  
Weibchen kürzere Haare. Da die  
Dscheladas aufrecht sitzen  
haben die Weibchen keinen großen  
talen Poß sondern Bäschen  
auf der Brust. Das zeigt ihre  
Fruchtbarkeit \* 1

\*  
Die Männchen haben längere ~~Fellhaare~~  
Fellhaare am Kopf und an den Schultern.

\* 1 Diese ihre Fruchtbarkeit.  
zeigt



**Anhang 16:** Toms aufgestellte Regeln

# Warum schreibst du das Wort so?

Manche Wörter schreibt man so wie man sie spricht.

Andere Wörter werden klein geschrieben außer:  
Nomen; Namen; Satzanfänge

Man schreibt Nomen groß weil ein Artikel dafür steht und wenn der Artikel nicht da ist kann man ihn dafür setzen.

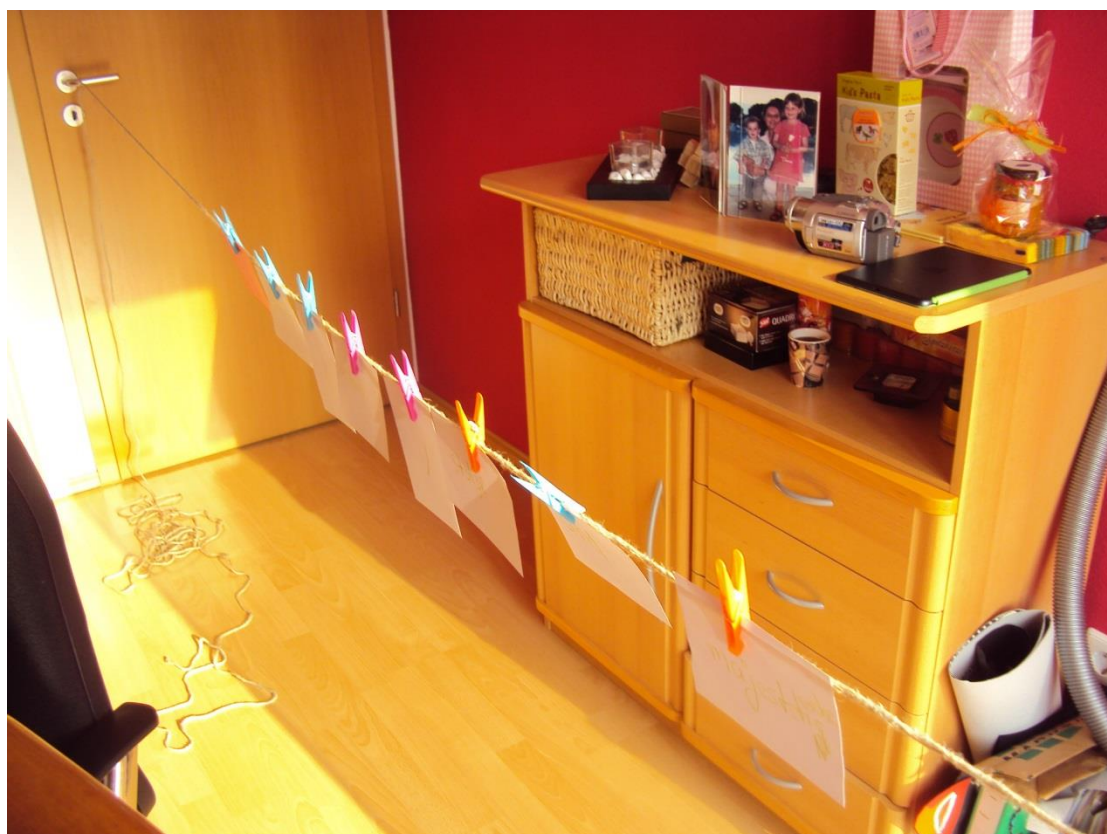
Das Verb steht immer an zweiter Stelle im Hauptsatz.  
Bei Nebensätzen am Schluss.  
Jeder Satz braucht ein Verb.

Bei einer Aufzählung wird mit , und und unterteilt.

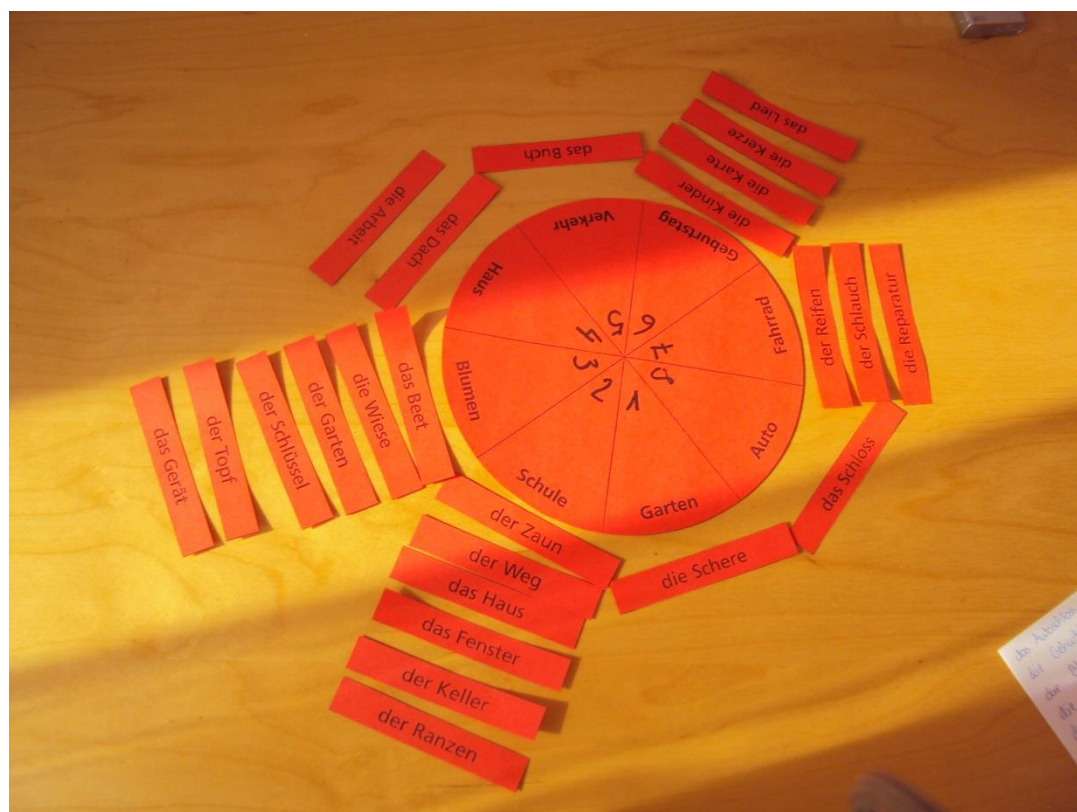
Alle Adjektive werden klein geschrieben.

Stehen 2 Nomen hinter einander fügt man sie zsm  
als ein zusammengesetztes Nomen.

**Anhang 17:** Photo von der ‚Nomenschnur‘



**Anhang 18:** Komposita-Roulette: Photo und Verschriftung Toms

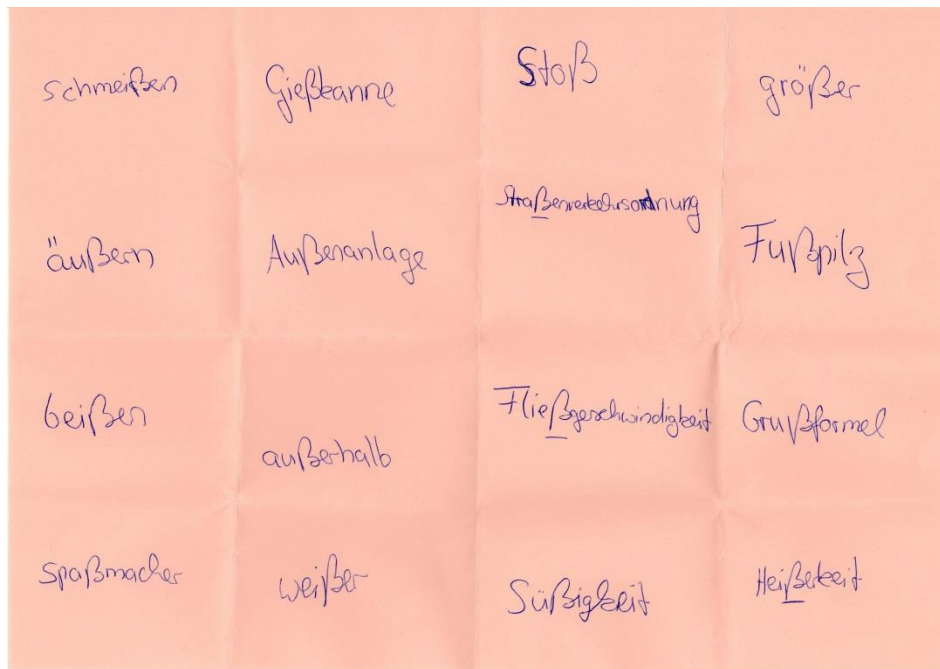


Das Hausdach	1P
Der Schulbeller	1P
Der Blumentopf	1P
Die Hausarbeit	1P
Das Blumen gerät	1P
Der Schultragen	1P
	<u>15P.</u>

**Anhang 19:** ‚Bingo‘ mit ß-Wörtern: Toms Bingofelder, Sammelblatt ‚Vogelstrauß‘,  
Lückentext zur Überprüfung

schmeißen	beißen	fließen	Straße
süß	außen	weiß	Gruß
Spaß	groß	„Äußerung	draußen
heiß	Fuß	Anstoß	gießen





## Der Vogelstrauß



Ein Vogelstrauß ist schneller als ein Mensch zu Fuß und teilweise auch als Autos auf einer Straße. Seine Höchstgeschwindigkeit beträgt etwa 70 km/h.

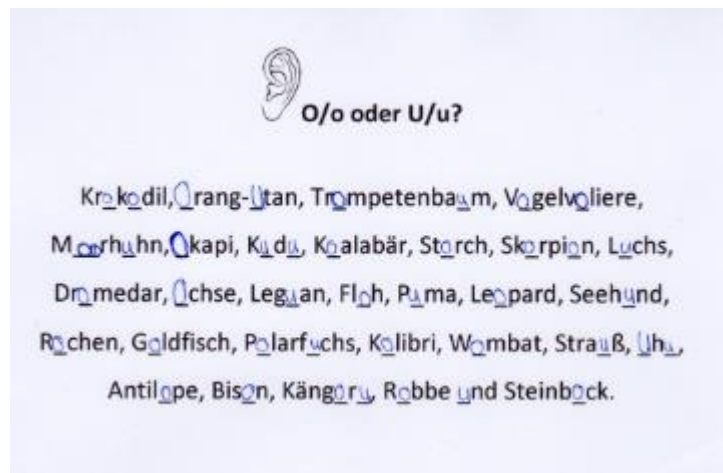
Der Vogelstrauß ist der größte existierende Vogel auf der Erde, seine Federn sind weiß und schwarz. Er kann bis zu 2,5 Meter groß werden und wiegt bis zu 135 kg.

(Vielen Wilhelmabesuchern macht es spass, den Strauß zu beobachten, da er außerhalb eines Käfigs lebt. Nach Aufzeichnungen der Gärtner entdecken sie diesen oftmals hinter einem Busch zum Beispiel wenn sie Blumen gießen). Wenn man den Vogelstrauß ärgert also zum Beispiel Steine nach ihm Wirft, kann es sein, dass er Schmeißt. Es ist verboten, dem Vogelstrauß Süßigkeiten oder andere Lebensmittel zu geben.

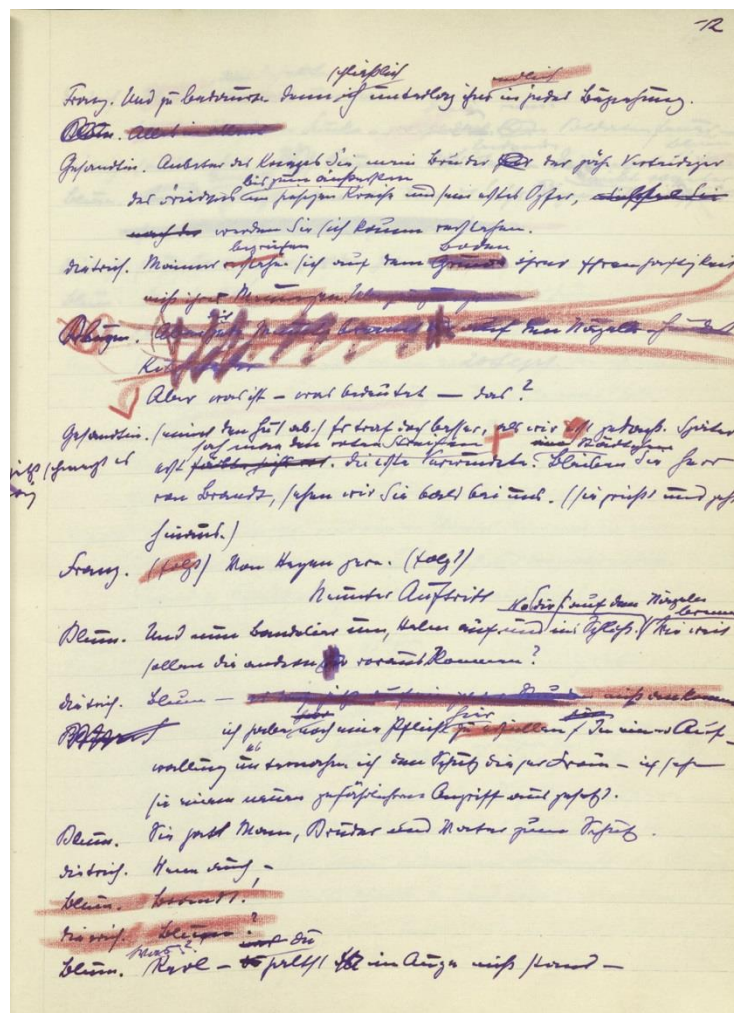
Heutzutage lebt der Strauß, außerhalb eines Zoos, lediglich im heißen Afrika.

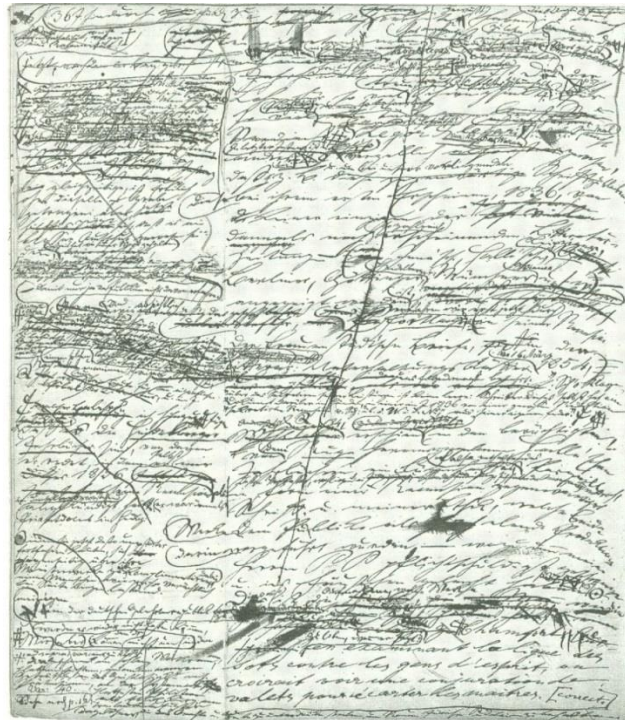


## Anhang 20: Unterscheidung der ähnlichen Vokale o/u



## Anhang 21: Manuskripte

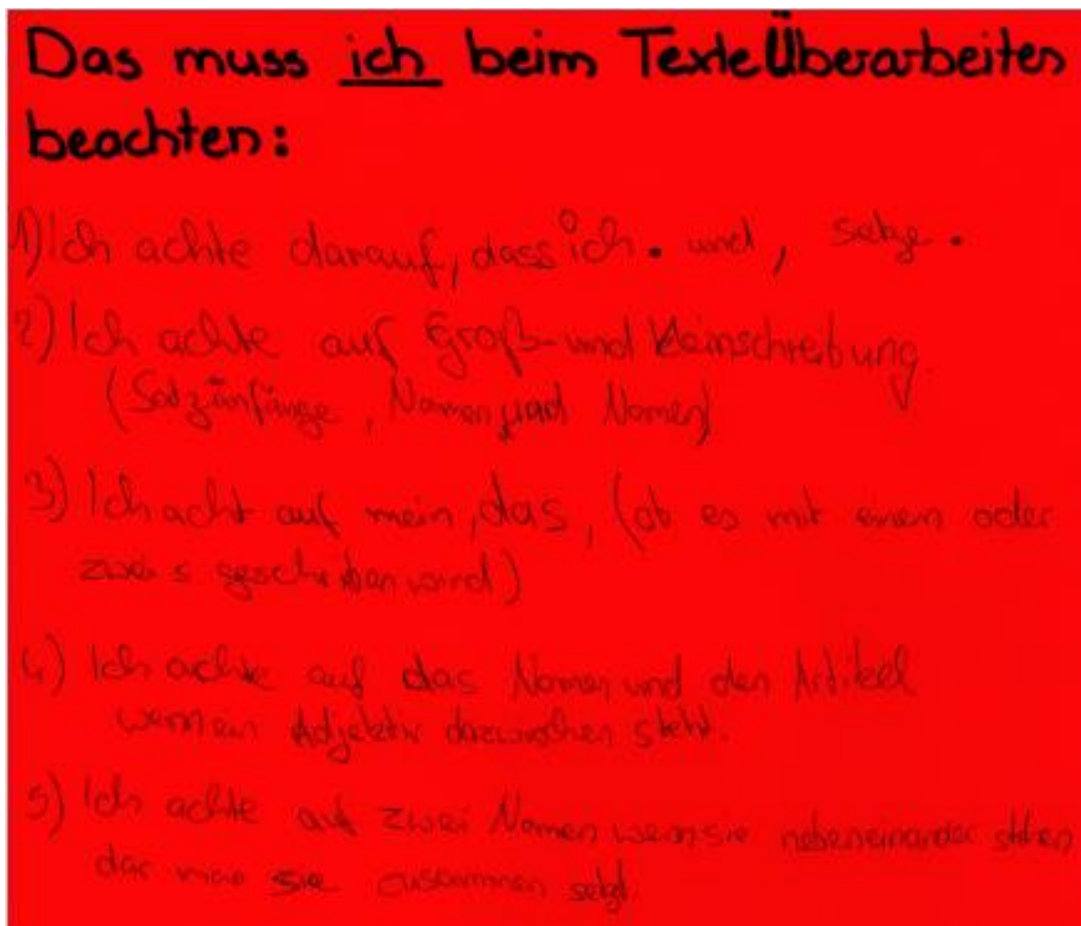




Anhang 22: Überarbeitungskriterien mit Box



**Anhang 23:** Toms Merkblatt: Das muss ich beim Texte Überarbeiten beachten





**Anhang 24:** Text mit gelben Punkten am Beispiel des Textes „Der Braunbär“

Der Braunbär

Der Braunbär hat wie der Name schon sagt, ein braunes Fell. Es kann ganz verschiedene Brauntöne haben von gelbbraun bis hellbraun, von graubraun ins dunkelbraun bis zu schwarzbraun.

Der Braunbär gehört zu den Raubtieren und es gibt viele Braunbärunterarten wie zum Beispiel der Kodiakbär.

Der Kodiakbär ist eine Unterart des Braunbären.

Er lebt auf der Kodiak-Insel und den benachbarten Inseln Afognak und Shuyak vor der Südküste Alaskas und gilt neben dem Eisbär und dem Kamtschatkabär als eines der größten Raubtiere.

Der Braunbär lebte früher in der gesamten Gemäßigten Zone sogar in Deutschland.

Da man ihren Lebensraum zerstört hat leben sie heute nur noch in kleinen Teilen Europas und Nordamerikas und in Asien. doch in Nordamerika leben noch ein paar sie kommen in der Tundra oder Taiga vor oder andere Unterarten sogar in Nationalparks.

Der Braunbär hält Winterruhe, das heißt, dass er nicht den ganzen Winter schläft sondern auch noch aufwacht und auf Futtersuche geht.

Der Braunbär ist ein Allesfresser. Er ernährt sich hauptsächlich von Pflanzenkost wie zum Beispiel: Pilze, Kräuter, Gräser und sehr vielen Beeren, aber auch kleine Säugetiere wie Mäuse, Ratten und Vögel und deren Eier. Aber auch Fisch und Honig fressen die Bären.

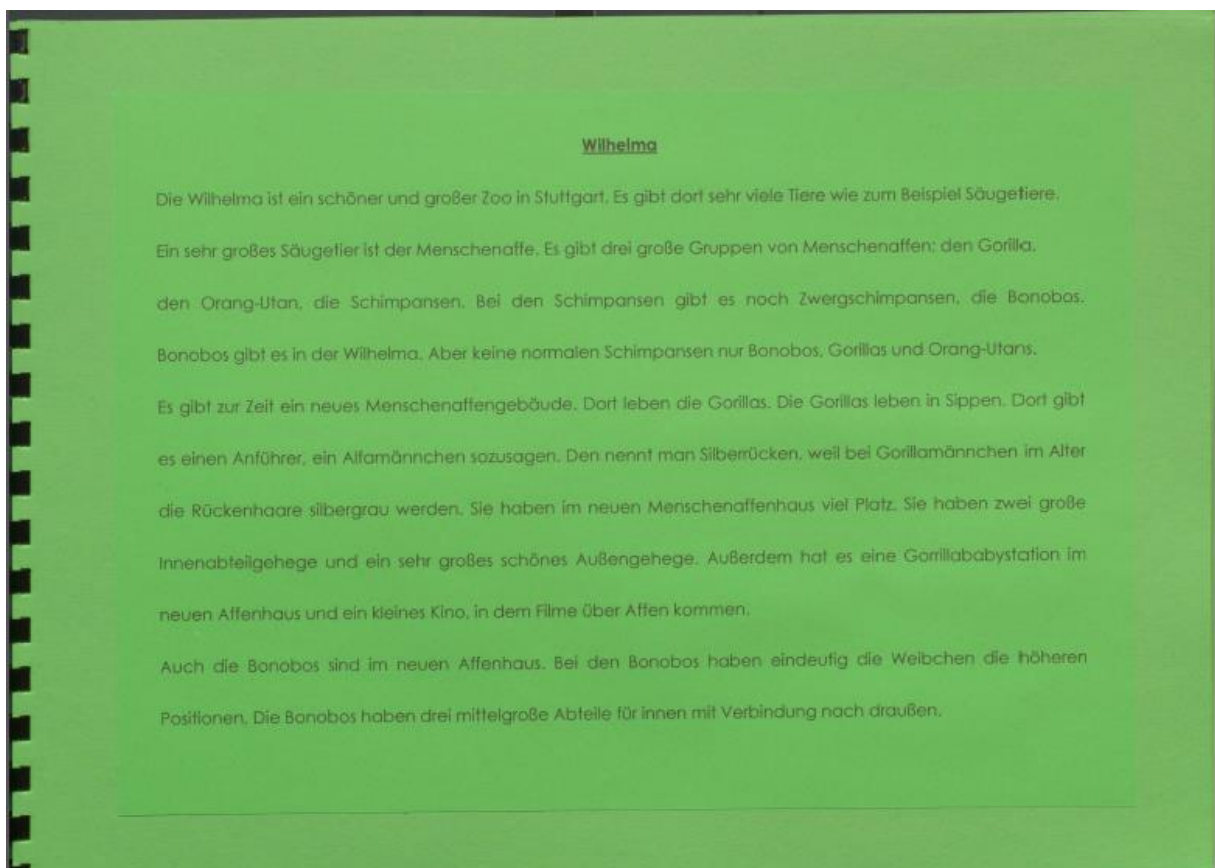
Die Verwandten in Amerika fressen sogar gelegentlich größere Säugetiere wie zum Beispiel Elche, Hirsche, Rentiere.

Der Braunbär ist ein schönes Tier, doch es gibt nicht mehr sehr viele von ihnen.

**Anhang 25:** Mindmap zum Text „Dscheladas“



**Anhang 26:** ‚Wilhelma-Buch‘



Das Außengehege ist sehr groß und sie können dort sehr gut klettern. Sie haben Klettergerüste und sogar einen kleinen Wasserfall im Außengehege.

Doch die Orang-Utans sind nicht im neuen Affenhaus. Ich weiß nicht warum, aber ich glaube, weil wir nur noch fünf Stück haben und die schon zu alt dafür sind. Deshalb haben sie jetzt im alten Affenhaus alle Gehege für sich.



### Mein Tag im Zoo

Erst gehen wir in die große Vogelvoliere, in der man sehr viele Vögel sieht wie zum Beispiel einen schwarzen Storch und manchmal noch Babypinguine. Danach gehen wir zu den Seelöwen, sie werden gerade gefüttert. Dann geht es sofort in das Aquarienhaus, dort gibt es auch Krokodile. Und zum Schluss joggen wir zu dem neuen Menschenaffenhaus, in dem es viele Affen gibt.







↑ Der persische Leopard ↑



↑ Schneeleopard ↑

#### Das Jagdverhalten eines Leoparden

Der Leopard jagt fast immer nachts. Er zeichnet sich durch seine flexiblen Jagdtechniken aus. Entweder schleicht er sich bis auf fünf Meter an sein Opfer heran und fängt es mit einem gewaltigen Satz oder er legt sich an einem geeigneten Ort auf die Lauer

und wartet bis ein ahnungsloses Opfer kommt.

Beide Arten sind sehr energiesparend. Als Jäger, der seine Beute verfolgt, ist der Leopard allerdings selten zu beobachten.

Der Energieaufwand für eine solche Jagd ist einfach zu hoch. Hat der Leopard ein Tier ergriffen, tötet er es durch einen

Nacken- oder Kehlbiss.

Er zieht seine Beute häufig in das Geäst eines Baumes, um sie vor Rivalen zu schützen, was enorme Kraft erfordert.

Außerdem hält sich Fleisch auf dem Baum bis zu viermal länger als auf dem Boden. Es wurden schon Leoparden gesehen,

die Giraffen mit einem Gewicht von 125 kg (zwei- bis dreimal schwerer als der Leopard selbst) fünf Meter hoch auf einen

Baum schleppten.

Überarbeitet von [REDACTED]



### Der grüne Leguan

Die grünen Leguane sind im Alter Pflanzenfresser, aber als Jungtiere sind sie noch Allesfresser.

Sie leben in den tropisch oder subtropischen Wäldern.

Der Leguan ist ein Einzelgänger.

Der grüne Leguan gehört zur Familie der Leguane.

Die Leguanweibchen sind braun, grün und viel dunkler und kleiner als die Männchen.

Die Weibchen legen bis zu 80 Eier und die Jungtiere schlüpfen nach 80 Tagen.

Der Leguan hat auch Feinde wie zum Beispiel Greifvögel, Schlangen und Krokodile.

Die Tiere werden bis zu 40 Jahre alt.

Im Amazonashaus in der Wilhelma gibt es einen grünen Leguan. Der grüne Leguan ist im Amazonashaus frei herum gelaufen.



### Der Braunbär

Der Braunbär hat, wie der Name schon sagt, ein braunes Fell.

Es kann ganz verschiedene Brauntöne haben von gelbbraun bis hellbraun, von graubraun ins dunkelbraun bis zu schwarzbraun.

Der Braunbär gehört zu den Raubtieren und es gibt viele Braunbärunterarten wie zum Beispiel der Kodiakbär.

Der Kodiakbär ist eine Unterart des Braunbären. Er lebt auf der Kodiak-Insel und den benachbarten Inseln Afognak und Shuyak vor der Südküste Alaskas und gilt neben dem Eisbär und dem Kamtschatkabär als eines der größten Raubtiere.

Der Braunbär lebte früher in der gesamten gemäßigten Zone sogar in Deutschland. Da man ihren Lebensraum zerstört hat leben sie heute nur noch in kleinen Teilen Europas, Asiens und Nordamerikas. In Nordamerika leben noch ein paar zusammen mit anderen Bären in Nationalparks, außerdem in der Tundra oder Taiga.

Der Braunbär hält Winterruhe, das heißt, dass er nicht den ganzen Winter schläft, sondern auch noch aufwacht und auf Futtersuche geht.

Der Braunbär ist ein Allesfresser. Er ernährt sich hauptsächlich von Pflanzenkost wie zum Beispiel: Pilze, Kräuter, Gräser und sehr vielen Beeren, aber auch von kleinen Säugetieren wie Mäuse, Ratten, Vögel und deren Eier. Aber Fisch und Honig fressen die Bären auch.

Die Verwandten in Amerika fressen sogar gelegentlich große Säugetiere wie Elche, Hirsche und Rentiere.

Der Braunbär ist ein schönes Tier, doch es gibt nicht mehr sehr viele von ihnen.









+ R.I.P. Anton ist dieses Jahr verstorben.



#### Unser Besuch in der Wilhelma

Nachdem wir glücklicherweise den Tankdeckel unseres Autos doch noch aufbekommen haben, nach langer Suche einen Parkplatz ergattert haben und die zahlreichen Kilometer bis zum offenen Eingang zurückgelegt haben konnte unser Tag in der Wilhelma beginnen.

Wieder einmal hat es sich wegen des ermäßigten Eintritts gelohnt Student, beziehungsweise Schüler zu sein.

Zunächst ließ uns Robin die Wahl ob wir neben Tieren auch Pflanzen anschauen wollten. Nachdem Marius und ich uns auf Grund der zahlreichen Tiere und Robins fundiertem Wissen gegen die zusätzliche Betrachtung von Pflanzen entschieden haben konnte unser Rundgang beginnen.

Angefangen mit den Pinguinen und Vögeln bekamen wir im Laufe des Tages alle Tiere außer ein paar Papageien, Okapis und Kudus zu Gesicht. Während der Betrachtung informierte uns Robin über die jeweiligen Tiere, deren Entwicklung in der Wilhelma wie auch über allgemeine Dinge.

Im Laufe des ereignisreichen Tages wurden Marius und ich (im Gegensatz zu Robin) immer müder und lauffauler. Eine Vesperpause von lediglich fünfzehn Minuten wirkte diesem Zustand ebenfalls nicht entgegen.

Insgesamt war dies der erste Wilhelmbesuch von Marius und eindeutig mein informativster und ereignisreichster. Noch nie zuvor habe ich fast alle Tiere gesehen und so wenig Pausen gemacht. Außerdem waren die Tiere sehr aktiv: die Nilpferde und der Braunbär gingen baden und der Braunbär versuchte sich beim Angeln von Fischen, die Seelöwen lieferten eine tolle Show ab, der Silberücken imponierte und drei Küken schlüpfen.

Auf der Heimfahrt wurde dann auch Robin immer stiller, ein wenig hatte ihn der Besuch also doch geschafft.

Sandra



#### Das Krokodil in der Wilhelma

Das Krokodil hat sehr viele Verwandte wie zum Beispiel Kaimane, Nil-Krokodile und Alligatoren.

Der Mississippi-Alligator, auch Hechtalligator genannt, ist der bekannteste und am meist verbreitete Alligator in den USA. Der Unterschied zwischen Alligatoren und Krokodilen ist die Schnauze. Bei Krokodilen ist die Schnauze etwas schmaler als bei Alligatoren, bei denen die Schnauze etwas dicker ist.

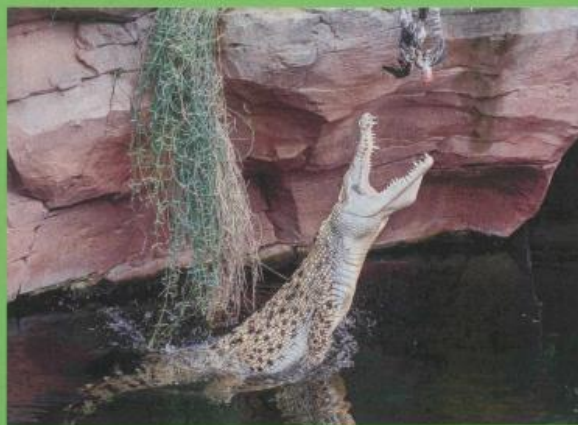
In der Wilhelma gibt es zwei weiße Leistenkrokodile (die zwei Männchen) und zwei dunkle Leistenkrokodile (die Weibchen).

Das Leistenkrokodil und damit eigentlich alle Krokodile leben in Süßwasser, Sümpfen, Seen und Flüssen. Bis auf das Salzwasser-Krokodil, es lebt im Salzwasser. Es kommt meist vor Inselküsten vor.

In der Wilhelma haben die Krokodile ein ganzes Haus für sich. Die zwei Männchen leben zusammen in einem sehr großen Becken mit Landteil und Wasserfall. Die Weibchen leben getrennt voneinander und von den Männchen in etwas kleineren Abteilen mit Becken. In dem Haus läuft man sozusagen auf einem

Steg und unter einem können die Krokodile schwimmen. In der Wilhelma werden die Krokodile einmal pro Woche, montags, gefüttert. Bei den Krokodilen in der Wilhelma steht Hühnchen auf dem Speiseplan. Sobald der Wärter kommt geht der Wasserfall aus und die Tiere gehen ins Wasser. Er wirft das Hühnchen hinein und eins hebt er in die Luft und das Krokodil kommt aus dem Wasser gesprungen und schnappt sich das Huhn.

Die Krokodile gehören zu den Reptilien, sie legen also Eier. Sie vergraben sie in einem Hügel aus Dreck, dort ist es schön warm. Die Mütter beschützen diesen Hügel bis die Kleinen schlüpfen.





#### Die Seelöwen der Wilhelma

Dass es in der Wilhelma kalifornische Seelöwen gibt wusste ich bereits vor meinem Besuch. Sandras Mutter erzählte mir bereits einige Wochen zuvor, dass vor allem ein Besuch während der Fütterungszeit lohnenswert ist. Unser, von Robin festgelegter Rundgang, führte erst gegen Ende des Tages zu deren Anlage. Glücklicherweise kamen wir gerade rechtzeitig zur Fütterung und konnten uns noch in die erste Reihe stellen. Dass sich kurz vor Beginn der Fütterung, von unseren Nachbarn als Show bezeichnet, kleine Kinder vor uns stellten behinderte unsere Sicht nicht. Die Tierpflegerin, von den Seelöwen bereits lautstark erwartet, erschien mit einem großen Eimer voller Fische. Mit diesen wurden die einzelnen Seelöwen für kleine Kunststücke belohnt. Das Ganze schien den Seelöwen Spaß zu machen, Unesco, das einzige Männchen, sang, reichte der Tierpflegerin seine Flosse und imitierte Seerobben. Die Seelöwenweibchen erhielten für andere Tricks Fische zur Belohnung. Dass die Tierpflegerin während der Fütterung weitere Informationen über die Art äußerte, fand ich super.

Marlus





#### Dscheladas

Die Dscheladas sind niedere Affen und sie leben im äthiopischen Hochland in Afrika.

In der Wilhelma gibt es auch Dscheladas. Die Dscheladas haben ein großes Außengehege, dort kann man die Tiere von mehreren Seiten beobachten. Das Innengehege sieht man nicht, sie können wenn sie wollen immer hinein gehen. Das Außengehege soll ein Berg mit Felsen darstellen. Dort liegen auch gelegentlich Baumstämme, von denen die Dscheladas die Rinde abnagen.

Außerdem haben die Affen noch eine Grube mit Sand und eine Art Fluss.

Doch die Dscheladas leben nicht allein, sie leben mit einer Herde Mähnschafen zusammen. Bei den Mähnschafen gibt es einen Bock und viele Mutterschafe. Manche Mutterschafe sind Mütter und haben kleine Lämmchen. Gelegentlich hüpfen die Affen auf die Mähnschafe und reiten ein bisschen mit. In der Anlage ist also immer was los.

Es gibt zwei männliche Dscheladas mit ihren Frauen und Kindern. In der Wildnis schließen sich mehrere Gruppen zusammen und ziehen durch ihren Lebensraum.



Die Dscheladas sind erdverbunden, das heißt, dass sie sich im Laufe der Jahre so entwickelt haben, dass sie heute nicht mehr auf Bäume klettern können.

Die Dscheladas sind Vegetarier, sie fressen Gras und Kräuter. In der Wilhelma bekommen sie Salat, Äpfel, Karotten und Gräser.

Dscheladas erkennt man an ihrem braunen Fell. Die Männchen haben längere Fellhaare am Kopf und an den Schultern. Die Weibchen haben kürzere Haare. Da die Dscheladas aufrecht sitzen haben die Weibchen keinen großen roten Po, sondern Bläschen auf der Brust. Diese zeigen ihre Fruchtbarkeit.



#### WAS WIRD AUS DEN ORANG-UTANS?

Diese Frage stellen viele Besucher, seit bekannt ist, dass nur die Gorillas und Bonobos in das neue Haus ziehen. Ihnen sei versichert: Wir haben und werden unsere Orangs nicht vergessen! Unser Entwicklungsplan sieht vor, an der Stelle des alten Menschenaffenhauses in Zukunft eine Anlage für die Orang-Utans, Gibbons und Haubenlanguren zu errichten. Es geht aber finanziell und logistisch gesehen leider immer nur eine Baumaßnahme nach der anderen – und unser nächstes Großprojekt ist die neue Elefantenanlage.





**Anhang 27:** Audiodateien

## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den .....

.....

Unterschrift